

DARIO IANES, SILVIA DELL'ANNA, HEIDRUN DEMO
E VANESSA MACCHIA

IN-IN: STRUMENTI PER L'INCLUSIONE / INSTRUMENTE FÜR INKLUSION

UNA RICERCA
AZIONE PARTECIPATIVA
IN ALCUNE SCUOLE ALTOATESINE



TRAIETTORIE
INCLUSIVE

FrancoAngeli
OPEN  ACCESS



TRAIETTORIE INCLUSIVE

COLLANA DIRETTA DA
**CATIA GIACONI, PIER GIUSEPPE ROSSI,
SIMONE APARECIDA CAPELLINI**

La collana “Traiettorie Inclusive” vuole dare voce alle diverse proposte di ricerca che si articolano intorno ai paradigmi dell’inclusione e della personalizzazione, per approfondire i temi relativi alle disabilità, ai Bisogni Educativi Speciali, alle forme di disagio e di devianza. Si ritiene, infatti, che inclusione e personalizzazione reifichino una prospettiva efficace per affrontare la complessa situazione socio-culturale attuale, garantendo un dialogo tra le diversità.

I contesti in cui tale tematica è declinata sono quelli della scuola, dell’università e del mondo del lavoro. Contemporaneamente sono esplorati i vari domini della qualità della vita prendendo in esame anche le problematiche connesse con la vita familiare, con le dinamiche affettive e con il tempo libero. Una particolare attenzione inoltre sarà rivolta alle comunità educative e alle esperienze che stanno tracciando nuove piste nell’ottica dell’inclusione sociale e della qualità della vita.

La collana presenta due tipologie di testi. Gli “*Approfondimenti*” permetteranno di mettere a fuoco i nodi concettuali oggi al centro del dibattito della comunità scientifica sia nazionale, sia internazionale.

I “*Quaderni Operativi*”, invece, documenteranno esperienze, progetti e buone prassi e forniranno strumenti di lavoro per professionisti e operatori del settore.

La collana si rivolge a tutti i professionisti che, a diversi livelli, si occupano di processi inclusivi e formativi.

DIREZIONE

Catia Giaconi (Università di Macerata),
Pier Giuseppe Rossi (Università di Macerata),
Simone Aparecida Capellini (Università San Paolo Brasile).

COMITATO SCIENTIFICO

Paola Aiello (Università di Salerno)
Gianluca Amatori (Università Europea, Roma)
Fabio Bocci (Università Roma3)
Stefano Bonometti (Università di Campobasso)
Elena Bortolotti (Università di Trieste)
Roberta Caldin (Università di Bologna)
Lucio Cottini (Università di Udine)
Ilaria D'Angelo (Università di Macerata)
Noemi Del Bianco (Università di Macerata)
Filippo Dettori (Università di Sassari)
Laura Fedeli (Università di Macerata)
Alain Goussot (Università di Bologna)
Pasquale Moliterni (Università di Roma-Foro Italico)
Annalisa Morganti (Università di Perugia)
Liliana Passerino (Università Porto Alegre, Brasile)
Valentina Pennazio (Università di Macerata)
Loredana Perla (Università di Bari)
Maria Beatriz Rodrigues (Università Porto Alegre, Brasile)
Maurizio Sibilio (Università di Salerno)
Arianna Taddei (Università di Macerata)
Andrea Traverso (Università di Genova)
Tamara Zappaterra (Università di Firenze)

DARIO IANES, SILVIA DELL'ANNA, HEIDRUN DEMO
E VANESSA MACCHIA

IN-IN: STRUMENTI PER
L'INCLUSIONE / INSTRUMENTE
FÜR INKLUSION

UNA RICERCA
AZIONE PARTECIPATIVA
IN ALCUNE SCUOLE ALTOATESINE



TRAIETTORIE
INCLUSIVE

FrancoAngeli
OPEN  ACCESS

Il volume è stato pubblicato con il contributo della Libera Università di Bolzano.

Isbn 9788835104216

Copyright © 2020 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Pubblicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate*
4.0 Internazionale (CC-BY-NC-ND 4.0)

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Indice

1. Autoanalisi e automiglioramento dell'inclusività nelle scuole: il progetto di ricerca IN IN (Instruments for Inclusion) in alcune scuole altoatesine <i>Dario Ianes</i>	pag.	7
Parte prima Gli strumenti		
2. Autoanalisi individuale e di piccolo gruppo: l'approccio del "critical incident" <i>Dario Ianes</i>	»	17
3. Lesson Study: progettazione didattica e riflessione in team <i>Silvia Dell'Anna</i>	»	29
4. Il livello "scuola": l'Index per l'Inclusione <i>Heidrun Demo</i>	»	39
5. Ebene Netzwerkarbeit: Der Kommunale Index für Inklusion <i>Vanessa Macchia</i>	»	50

Parte seconda
Studi di caso e interviste

- | | |
|--|---------|
| 6. Studi di caso nel Progetto IN IN
<i>Silvia Dell'Anna</i> | pag. 65 |
| 7. Fallstudie 1: Die Erfahrung des Schulsprengels Eppan
<i>Vanessa Macchia, Annamaria Ardemagni</i> | » 68 |
| 8. Studio di caso 2: l'esperienza della Scuola dell'Infanzia di Ortisei
<i>Heidrun Demo, Silvia Dell'Anna</i> | » 95 |
| 9. Studio di caso 3: l'esperienza della Scuola dell'Infanzia Casanova di Bolzano
<i>Heidrun Demo, Silvia Dell'Anna</i> | » 128 |
| 10. Studio di caso 4: l'esperienza della Scuola Primaria Galilei dell'Istituto Pluricomprendivo Brunico
<i>Heidrun Demo, Silvia Dell'Anna</i> | » 163 |
| 11. Interviews an Schulführungskräfte: Vision, Aktionen und Zusammenarbeit mit der Universität im Bereich Inklusion
<i>Vanessa Macchia, Gernot Herzer, Sara Franch</i> | » 192 |

1. Autoanalisi e automiglioramento dell'inclusività nelle scuole: il progetto di ricerca IN IN (Instruments for Inclusion) in alcune scuole altoatesine

Dario Ianes

L'inclusività di una scuola, e più in generale di un sistema formativo, non è soltanto un buon lavoro educativo e didattico rivolto agli alunni/e con disabilità: questa è la “vecchia” concezione di una scuola che fa integrazione, appunto, di alunni/e con disabilità (circa il 3/4% sul totale), non di una scuola inclusiva. Una scuola inclusiva riconosce e valorizza tutte le differenze di tutti gli alunni/e, del 100% di essi, fondandosi sull'idea e sul valore che l'educazione è un diritto umano di base e il fondamento di una società giusta ed equa. Una scuola inclusiva contrasta ogni forma di marginalizzazione ed esclusione che può avvenire per motivi legati agli atteggiamenti e alle risposte alle varie differenze degli alunni/e, sia in termini di abilità che di genere, status sociale, cultura, lingua, orientamento sessuale, religione e ogni altra differenza che possa diventare una diversità negativa. Una scuola inclusiva accoglie e valorizza ogni differenza, evitando che si trasformi in diversità connotata negativamente attraverso meccanismi di pregiudizio, stereotipo, svalutazione, basse aspettative, stigmatizzazione e *labeling* da parte degli adulti e degli alunni/e stessi. La prospettiva si amplia dunque notevolmente, e una scuola inclusiva rappresenta un passo fondamentale per una società fondata sulla giustizia sociale e sulla piena cittadinanza (UNESCO, 2017).

La Dichiarazione di Salamanca del 1994 e il movimento *Education for all* sostengono da tempo la necessità di sistemi formativi inclusivi, ma è la Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità del 2006 che afferma esplicitamente nell'articolo 24 la necessità di un sistema d'istruzione inclusivo a tutti i livelli: a) al pieno sviluppo del potenziale umano, del senso di dignità e dell'autostima e al rafforzamento del rispetto dei diritti umani, delle libertà fondamentali e della diversa umanità; b) allo sviluppo, da parte delle persone con disabilità, della propria personalità, dei talenti e

della creatività, come pure delle proprie abilità fisiche e mentali, sino alle loro massime potenzialità; c) a porre le persone con disabilità in condizione di partecipare effettivamente a una società libera.

Le più recenti concettualizzazioni della scuola inclusiva fanno riferimento a un'idea di scuola capace garantire a tutti gli alunni e a tutte le alunne, valorizzando le molte differenze individuali che li caratterizzano, una piena partecipazione alla vita comunitaria della scuola e un apprendimento di alta qualità (Booth e Ainscow, 2014). La scuola inclusiva costruisce percorsi di didattica personalizzando e individualizzando l'apprendimento, non soltanto per particolari gruppi di alunni e alunne con disabilità, disturbi specifici dell'apprendimento o altri bisogni educativi speciali, ma tenendo conto delle differenze individuali legate per esempio alle diverse storie di vita o a modi diversi di apprendere, memorizzare, risolvere problemi (Demo, 2014; Reich, 2014; Tomlinson e Imbeau, 2012; Tuffanelli, 2006).

Una scuola inclusiva è capace di promuovere un clima di classe e di scuola inclusivi, in cui alunni, adulti nei loro diversi ruoli professionali e famiglie condividono relazioni positive e insieme collaborano, con progetti di autovalutazione e automiglioramento, a dare forma a una scuola che sentono anche “loro” (Dovigo, 2014; Moser, 2012). È infine anche una scuola capace di intessere relazioni positive e collaborative con enti e persone esterni alla scuola, parte attiva di una condivisa comunità locale (Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, 2011).

La scuola italiana, che realizza l'integrazione degli alunni e delle alunne con disabilità (come definiti dalla legge 104 del 1992) dagli anni '70, sta evolvendo il suo quadro normativo e le sue politiche formative in senso inclusivo. Due tappe fondamentali di questo percorso sono: la Legge 170 del 2010 che riguarda gli alunni con Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA: dislessia, disgrafia, disortografia e discalculia) e le disposizioni MIUR del dicembre 2012 e marzo 2013 sugli alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES) e sulla Didattica Inclusiva. Con questi due passaggi si definisce il diritto degli alunni riconosciuti come DSA o BES a seguire una progettazione e relative valutazioni personalizzate, nel contesto di una Didattica Inclusiva per tutti gli alunni e di una scuola che si muove verso l'inclusione.

In questo contesto generale di passaggio da una scuola dell'integrazione a una scuola inclusiva si devono segnalare alcune strutture di alto valore strategico: il Gruppo di Lavoro per l'Inclusione (GLI) inteso come gruppo eterogeneo di insegnanti che coordinano i processi inclusivi della scuola; l'introduzione dell'utilizzo sistematico di strumenti e modalità di autovalu-

tazione e monitoraggio dei processi inclusivi; l'obbligo per ogni scuola di esplicitare nel Piano dell'Offerta Formativa (POF) nelle sue linee generali e poi nel Piano Annuale per l'Inclusione (PAI) la propria progettualità a lungo e medio termine per l'inclusione. L'introduzione di queste strutture ribadisce con forza la necessità che l'inclusione sia percepita come un processo trasversale che coinvolge tutti i membri di una comunità scolastica, non focalizzato solo su alcune tipologie di alunni e di personale speciale, come l'insegnante di sostegno o altre figure educative particolari, come gli assistenti all'autonomia e comunicazione (Ianes, 2008; Ianes, 2015; Ianes e Macchia, 2009; Medeghini *et al.*, 2013; Ianes e Augello, 2019) e che riguardi, nella sua progettazione e valutazione, diverse dimensioni strutturali, processuali e di outcome (Qvortrup e Qvortrup, 2018).

Trova, inoltre, sempre maggiore attenzione nei sistemi formativi la necessità di attivare processi virtuosi e partecipati di autovalutazione e autosviluppo dalle dimensioni rilevanti di una scuola di qualità, dai risultati negli apprendimenti ai processi di inclusione ed è proprio su questo aspetto che si è concentrato il progetto di ricerca IN IN dell'Università di Bolzano descritto in questo volume.

Il contesto altoatesino

Il sistema formativo altoatesino condivide il trend nazionale verso una scuola che dall'essere capace di integrare si spinge a divenire pienamente inclusiva. Il futuro prossimo della Provincia sarà caratterizzato da una fase di sviluppo estremamente interessante per la progressiva implementazione della legge quadro provinciale sulla "Partecipazione e inclusione delle persone con disabilità" del 2015 in cui uno dei diritti fondamentali è quello a un "sistema educativo e formativo inclusivo".

La scuola altoatesina si trova dunque in una fase evolutiva con un potenziale molto alto, nella quale può mettere a frutto il percorso di integrazione scolastica e della personalizzazione rispetto agli alunni con DSA già realizzato fino a ora, puntando a sviluppare una scuola inclusiva modello sia a livello nazionale che internazionale.

Per riuscire a realizzare, però, il disegno inclusivo che le indicazioni legislative e programmatiche suggeriscono, il sistema scolastico altoatesino ha bisogno di dotarsi di strumenti per la valutazione e autovalutazione dello sviluppo del livello di qualità dell'inclusione e delle competenze necessarie a una loro efficace applicazione.

Obiettivi generali del progetto IN IN Instruments for Inclusion

Il presente progetto è stato realizzato grazie al finanziamento della Provincia di Bolzano, nell'ambito del 3° Bando di concorso per progetti nel campo della ricerca scientifica.

La finalità di questa ricerca è il miglioramento dell'inclusione scolastica nella Provincia di Bolzano, attraverso l'individuazione di strumenti per lo sviluppo del livello di qualità dell'inclusione comuni a tutti gli ordini di scuola e a tutti e tre i gruppi linguistici della Provincia di Bolzano, la loro sperimentazione e la loro diffusione sul territorio.

Nello specifico si tratta di individuare strumenti e pratiche di analisi e valutazione del livello di qualità dell'inclusione per le scuole della Provincia di Bolzano, utili per costruire progetti di miglioramento del livello di qualità dell'inclusione per le scuole della Provincia di Bolzano, in accordo con le recenti Linee guida UNESCO del 2017 e la raccolta di pratiche operative pubblicate dall'International Bureau of Education, sempre dell'UNESCO nel 2016.

Campione

Il campione della ricerca è costituito da alcune scuole della Provincia di Bolzano, si tratta di un campione costruito su base volontaria, in coerenza con l'approccio metodologico del progetto, quello della ricerca azione partecipata, di scuole di lingua italiana, tedesca e ladina.

Metodologia di ricerca

Si tratta di un progetto di ricerca azione, un tipo di ricerca caratterizzata dall'obiettivo di produrre "conoscenza contestualizzata" (Trincherò, 2001, p. 75), una conoscenza cioè che mira esplicitamente a migliorare una certa pratica educativa all'interno di un certo contesto, nel nostro caso specifico la qualità dell'inclusione scolastica nella Provincia di Bolzano.

Classicamente la ricerca azione prevede 4 momenti fondamentali: pianificazione, azione, osservazione, riflessione (Lewin, 1946). Nel corso del tempo la ricerca azione è stata concettualizzata in vari modi e articolata in diverse fasi di lavoro, ma sempre con la caratteristica comune di prevedere un circolare collegamento fra azione e riflessività. Nel design di questo progetto di ricerca facciamo riferimento al modello elaborato da Griffiths (1990) che prevede una circolarità a più livelli.

Nel caso specifico del nostro progetto di ricerca il primo livello si colloca nelle singole scuole del campione. Queste sono state coinvolte con modalità altamente personalizzate in processi di autoanalisi, progettazione e realizzazione di azioni di cambiamento, monitoraggio e autovalutazione, utilizzando gli strumenti individuati dal gruppo di ricerca. I dati emersi dall'applicazione degli strumenti per il miglioramento della qualità dell'inclusione e dall'autovalutazione hanno consentito di rilevare l'efficacia delle azioni realizzate. In questo processo le scuole sono state accompagnate da due ricercatori nel ruolo di amico critico.

Attraverso l'analisi di interviste con dirigenti e insegnanti e del protocollo di tutti gli incontri dei ricercatori-amici critici con la scuola, il gruppo di ricerca ha elaborato una narrazione dettagliata di ciascun percorso nella sua unicità e alcune riflessioni generali riguardanti i quattro studi di caso descritti.

In chiusura, il progetto ha inoltre previsto il coinvolgimento di un campione di dirigenti delle scuole di ogni ordine e grado, appartenenti a tutti e tre i gruppi linguistici, al fine di rilevare i bisogni delle istituzioni nell'area dell'inclusione e di promuovere un maggiore dialogo tra università e scuola, tra teoria, ricerca e pratiche inclusive.

I dati raccolti con le interviste sono stati analizzati con un'analisi qualitativa dei contenuti tramite il software MaxQdA, creando un sistema di categorie (Kuckarts, 2012; Schreier, 2012). Le categorie sono state costruite parzialmente in modo induttivo e in parte in modo deduttivo.

Fasi del progetto

In una prima fase del progetto, attraverso un lavoro di analisi della letteratura disponibile nelle aree di lingua tedesca, italiana e inglese in ambito nazionale e internazionale il gruppo di lavoro di Scienze della Formazione ha individuato: 1) quattro strumenti per l'analisi, lo sviluppo e valutazione del livello di qualità dell'inclusione; 2) un set di indicatori per il miglioramento dell'inclusione scolastica.

Gli strumenti e gli indicatori sono stati organizzati in 4 livelli di intervento:

- livello personale: sviluppo personale dei dirigenti e degli insegnanti;
- livello classe: sviluppo della didattica;
- livello scuola: sviluppo inclusivo a livello di plesso e/o istituto;
- livello comunità: sviluppo inclusivo della scuola in relazione a istituzioni extrascolastiche.

Le scelte sono state condivise e discusse in 4 tavoli di lavoro specifici per ordine di scuola costituiti da *stakeholders* dei 4 ordini di scuole dei tre gruppi linguistici.

Nella seconda fase il team di ricercatori ha organizzato degli incontri informativi sul progetto, invitando i referenti delle scuole del territorio, e ha preso contatto con le istituzioni scolastiche del campione. Per le scuole coinvolte nel progetto è stato elaborato un percorso personalizzato, valutando i bisogni e gli obiettivi specifici dell'istituzione. Ogni scuola del campione ha utilizzato uno o più strumenti, attivando processi di autovalutazione e miglioramento della qualità dell'inclusione su uno o più livelli.

Due ricercatori hanno accompagnato ciascuna scuola nell'utilizzo degli strumenti di analisi e valutazione con visite mensili nel ruolo di amico critico. Si tratta di una figura esterna che ha il compito di monitorare il lavoro delle scuole ponendo domande, offrendo spunti critici, facendo paragoni con altre realtà, ma non sostituendosi mai ai membri della comunità scolastica nel momento delle scelte e delle decisioni (Schratz *et al.*, 2003, pp. 239-248).

Durante tutto il percorso il ricercatore ha monitorato le varie fasi raccogliendo dati per descrivere i tempi, gli spazi e i modi di utilizzo degli strumenti nella realtà locale. Ogni visita a scuola è stata documentata tramite protocollo, tenendo traccia del lavoro che la scuola realizzava attraverso gli strumenti di valutazione e analisi. Inoltre, la documentazione del percorso ha dato voce agli *stakeholders* fondamentali (dirigenti e insegnanti partecipanti) con interviste in due momenti: prima dell'inizio del lavoro e al termine della valutazione/analisi del livello di qualità dell'inclusione.

Ogni scuola, sulla base dei risultati dell'analisi e valutazione, ha attivato un proprio progetto di sviluppo e, di conseguenza, ha portato avanti un percorso differente. Tuttavia, il team di ricerca ha operato in tutte le istituzioni seguendo le stesse procedure, sia per quanto riguarda l'accompagnamento che la raccolta dati.

Oltre alle interviste, a tutti i partecipanti sono stati somministrati dei questionari sugli atteggiamenti nei confronti dell'inclusione, a inizio e fine percorso.

Tutti i dati raccolti sono confluiti nella descrizione finale del percorso, la quale contiene in due casi anche una rilevazione con i genitori e i bambini delle scuole.

Ricadute locali sul sistema formativo

Il progetto ha avuto un chiaro ed esplicito intento di miglioramento della realtà locale, in coerenza con l'approccio di ricerca scelto, quello della ricerca-azione partecipata.

Grazie al set di strumenti di analisi e di sviluppo di qualità inclusiva comune a tutti gli ordini di scuola e a tutti e tre i gruppi linguistici, grazie alla descrizione delle pratiche del loro utilizzo e la loro diffusione fra il personale scolastico, alle scuole della Provincia sarà possibile migliorare continuamente, in un processo potenzialmente infinito, la qualità dei processi d'inclusione, realizzando appieno ciò che viene definito come obiettivo nei vari testi legislativi e programmatici, fornendo così ai bambini, agli studenti e alle loro famiglie un servizio di qualità.

Un altro aspetto importante che è fondamentale citare è quello della collaborazione fra scuola e università. Questo progetto di ricerca nasce da un lavoro comune tra il gruppo di docenti e ricercatori di pedagogia dell'inclusione della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Bolzano e le Direzioni Istruzione e Formazione della Provincia di Bolzano. La collaborazione è cominciata attraverso una ricerca, finanziata dalla Libera Università di Bolzano per gli anni 2009-2013, sull'applicazione locale dello strumento "Index per l'Inclusione" in 9 scuole del territorio ed è poi proseguita con la progettazione congiunta del Master di 1° Livello sul tema "Psicopedagogia e didattica per i disturbi specifici dell'apprendimento".

Il presente progetto di ricerca rappresenta un'ulteriore fortificazione della collaborazione e infatti, la proposta di ricerca è stata elaborata in partnership con le Direzioni Istruzione e Scuola. Resta da sviluppare ulteriormente la relazione collaborativa fra le singole scuole del territorio e l'università. Non è infatti stato semplice individuare scuole interessate a partecipare al progetto. Proprio nell'ottica di sintonizzare meglio bisogni delle istituzioni locali e proposte di ricerca, sono state inserite nel progetto le interviste con i dirigenti.

Infine, il sistema formativo altoatesino, trovandosi tra quello del Trentino, che sta sperimentando interessanti approcci inclusivi, anche sulla base della Legge 5 dell'agosto 2006 (introducendo per prima a livello nazionale il concetto di Bisogno Educativo Speciale, ripreso poi dal MIUR nel 2012) e quello del Tirolo austriaco, con una forte spinta evolutiva verso modalità inclusive, può diventare nell'arco di pochi anni il baricentro di un territorio, l'Euregio, a forte vocazione formativa inclusiva, a un livello tale da porsi come una delle *best practice* di livello europeo.

Riferimenti bibliografici

- Booth T., Ainscow M. (2014), *Nuovo Index per l'Inclusione*, Carocci, Roma.
- Demo (a cura di) (2014), *Didattica delle differenze*, Erickson, Trento.
- Dovigo F. (2007), *Fare differenze*, Erickson, Trento.
- Griffiths M. (1990), "Roots practice or management tool?", in Lomax P. (ed.), *Managing Staff Development in Schools*, Multilingua Matters, Bristol, pp. 37-51.
- Ianes D. (2005), *Bisogni Educativi e inclusione*, Erickson, Trento.
- Ianes D. (2009), *Speciale Normalità*, Erickson, Trento.
- Ianes D. (2015), *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno*, Erickson, Trento.
- Ianes D., Augello A. (2019), *Gli inclusioscettici*, Erickson, Trento.
- Ianes D., Macchia V. (2008), *Didattica per i Bisogni Educativi Speciali*, Erickson, Trento.
- IBE-UNESCO (2016), *Training Tools for Curriculum Development - Reaching out to all learners: a resource pack for supporting Inclusive Education*, IBE-UNESCO, Geneva.
- Kuckarts U. (2012), *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*, Weinheim Basel, Beltz Juventa.
- Lewin K. (1946), "Action research and minority problems", in *Journal of social issues*, 2/4, pp. 34-46.
- Medeghini R., D'Alessio S., Marra A., Vadalà G., Valtellina E. (2013), *Disability Studies*, Erickson, Trento.
- Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (2011), *Inklusion vor Ort. Der Kommunale Index für Inklusion in der Praxis*, Bonn, Montag Stiftung.
- Moser V. (2012), *Die inklusive Schule*, Kohlhammer, Stuttgart.
- Qvortrup A., Qvortrup L. (2018), "Inclusion: dimensions of inclusion in education", in *International Journal of Inclusive Education*, 22:7, pp. 803-817.
- Reich K. (2014), *Inklusive Didaktik*, Weinheim und Basel, Beltz.
- Schratz M., Jakobsen L.B., MacBeath J., Meuret D. (2003), *Autovalutazione e cambiamento attivo nella scuola*, Erickson, Trento.
- Schreier M. (2012), *Qualitative Content Analysis in Practice*, Sage Publications, Los Angeles London.
- Tomlinson A.C., Imbeau M.B. (2012), *Condurre e gestire una classe eterogenea*, LAS, Roma.
- Trincherò R. (2002), *Manuale di ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano.
- Tuffanelli L. (2006), *Le diversità degli alunni*, Erickson, Trento.
- UNESCO (2017), *A guide for ensuring inclusion and equity in education*, UNESCO, Paris.

Parte prima
Gli strumenti

2. Autoanalisi individuale e di piccolo gruppo: l'approccio del “critical incident”

Dario Ianes

L'attività di ricerca IN IN si è articolata su quattro livelli: in questo capitolo illustreremo la metodologia del livello individuale, e cioè delle competenze personali del docente, che affronta un percorso di autoanalisi e automiglioramento con la condivisione di un piccolo gruppo di colleghi.

Lo strumento fondamentale è quello della “critical incident analysis”, introdotto inizialmente da Flanagan già nel 1954 nel *Psychological Bulletin* (Flanagan, 1954) e ripreso in chiave pedagogica da Tripp nel 1993.

È utile rileggere la sua definizione originale di “critical incident” (incidente/evento critico): “By an incident is meant any observable human activity that is sufficiently complete in itself to permit inferences and predictions to be made about the person performing the act. To be critical, an incident must occur in a situation where the purpose or intent of the act seems fairly clear to the observer and where its consequences are sufficiently definite to leave little doubt concerning its effects” (Flanagan, 1954, p. 327).

Un evento/incidente si può considerare davvero critico se la persona che l'ha vissuto lo considera tale e degno di attivare una riflessione profonda a livello personale e di piccolo gruppo (Almeida, 2009). Questa metodologia di lavoro sullo sviluppo professionale ha visto numerose applicazioni, sia nel campo aziendale che in quello educativo, ad esempio nello studio delle traiettorie di vita e professionali dei dirigenti (de Souza Alves e dos Santos sà, 2015), nello studio della didattica nella scuola secondaria (Tirri e Koro-Ljungberg, 2002) e nella dimensione dei dilemmi etici nella professione docente (Shapira-Lishinsky, 2011) e nel campo della formazione e dello sviluppo professionale continuo dei docenti (Mohammed, 2016).

Rispetto allo sviluppo riflessivo e autonomo della professionalità docente, l'approccio del critical incident ha varie potenzialità, innanzitutto stimola a superare un atteggiamento difensivo e di rimozione delle difficol-

tà, dato che nella gran parte delle situazioni vengono proposti eventi vissuti come problematici, ma attraverso il format della scrittura, analisi strutturata e condivisione reciproca si creano condizioni di supporto che aiutano a non buttarsi alle spalle le difficoltà e a elaborarle in modo profondo e consapevole. In realtà, potrebbero essere utilizzati anche critical incident positivi, ma tendenzialmente è più raro. La procedura cerca, in modo strutturato e rituale, di promuovere una serie di competenze di autoanalisi e sviluppo professionale:

1. analisi oggettiva degli eventi, fondata su comportamenti e azioni;
2. analisi dei vissuti emozionali e della dimensione cognitiva/valoriale che hanno accompagnato e seguito l'evento;
3. interpretazione causale multidimensionale e problematizzante;
4. ipotesi di corsi di azione differenti, nell'ottica del problem solving;
5. scambio reciproco di supporto, analisi e condivisione di esperienze e risorse peer-to-peer.

La metodologia del critical incident si complementa bene con quella del portfolio nella formazione e sviluppo professionale continuo, infatti un portfolio può essere definito come un “categorized collection of evidence of a teacher's best work that is selective, reflective and collaborative” (Gelfer *et al.*, 2015). Un incidente critico è anch'esso una specie di “evidenza”, un qualcosa di reale, nei suoi aspetti positivi e/o negativi, su cui l'insegnante riflette anche in modo collaborativo, per trarne avanzamenti nelle sue competenze professionali.

La riflessione personale su quello che è accaduto viene potenziata da un approccio peer-to-peer, simile a quello usato nel contesto del sistema formativo finlandese, uno dei contesti scolastici più efficaci e in cui è molto alta l'attenzione alla formazione e al supporto continuo alla professione docente. In quel contesto viene usato l'approccio PGM (Peer-group mentoring), ben descritto da Geeraerts e colleghi (Geeraerts *et al.*, 2015). In questo approccio, la costruzione della competenza, o meglio la socio-costruzione della competenza, non avviene in una relazione gerarchica tra l'esperto e il “novizio”, ma si sviluppa attraverso il dialogo e lo scambio reciproco, tra pari, di conoscenze, riflessioni, suggerimenti, ipotesi, ecc. In questo contesto socialmente “protetto” (non c'è gerarchia valutante), paritario, le persone sono libere di costruire elementi di competenza professionale recuperando le proprie conoscenze precedenti, le idee, aspettative, valori, valutazioni dell'accaduto, in un dialogo continuo, non giudicante e di supporto reciproco. La composizione di questi gruppi non supera mai le 10 unità e la composizione in termini di esperienza professionale è eterogenea, con una cadenza di incontri circa mensile. Il lavoro del gruppo è facilitato da una figura esterna (come ad esempio l'amico critico) che ha il

compito di supportare il lavoro del gruppo, la comunicazione e lo scambio, il rispetto delle varie fasi della procedura, senza essere la figura che fornisce le risposte giuste. La valutazione di efficacia di questo approccio ha dato ampi riscontri positivi rispetto alle differenti dimensioni (professionale, personale e sociale) del fare ed essere insegnante (Geeraerts *et al.*, 2015).

Un aspetto e una fase importante dell'approccio del critical incident è la narrazione "autobiografica" di quello che è accaduto, e a questo livello si può parlare di un approccio quasi "autoetnografico" (Thompson-Lee, 2017), in cui si cerca di raccontare e raccontarsi, ben consapevoli delle difficoltà del tenere insieme in modo affidabile il proprio sguardo sull'accaduto con quello che si pensa possa essere lo sguardo dell'altro che legge e ascolta. Questa sincerità è molto difficile e addirittura alcuni filosofi poststrutturalisti, come Foucault, Barthes e Derrida, ritengono che sia impossibile scrivere il sé (Gannon, 2006), ma il livello di sincerità espresso è direttamente legato al clima del gruppo peer-to-peer, alla sua dimensione non gerarchica, libera, non giudicante e di reciproco supporto.

Nell'approccio critical incident che proponiamo si attiva una riflessione personale/in piccolo gruppo basata su una narrazione scritta e orale di un episodio significativo occorso nella vita professionale dell'insegnante nelle aree delle competenze del *Profilo del docente inclusivo* (EASNIE, 2012). L'utilizzo del Profilo del docente inclusivo si fonda su alcune considerazioni strategiche: è il documento ufficiale europeo che definisce i diversi livelli di competenza dell'essere un docente che realizza l'inclusive education (obiettivo esplicito del nostro sistema formativo), è un Profilo che si rivolge a tutti i docenti, superando la distinzione tra docente curricolare e di sostegno, perché tutti sono responsabili dell'inclusione e perché mette in evidenza atteggiamenti, conoscenze e abilità in otto azioni fondamentali, come si vedrà nel corso del capitolo. In questo modo, i docenti che scelgono un critical incident da raccontare e analizzare hanno una guida comune attraverso la quale leggere la propria esperienza, non tanto per catalogarla o interpretarla, quanto per essere sollecitati dall'insieme delle dimensioni del Profilo a riconoscere l'accaduto e analizzarne la stratificazione e la complessità.

Realizzare un approccio critical incident comporta un processo che si sviluppa su cinque fasi.

Fase 1 - Scrittura personale dell'episodio: IL FATTO

L'episodio significativo viene narrato dall'insegnante che lo ha vissuto, descrivendo per iscritto il fatto e i comportamenti propri e altrui nella maniera più oggettiva possibile, evitando interpretazioni causali, vissuti emotivi, giudizi e valutazioni e altre considerazioni che non siano dati oggettivi

e osservabili. Questa è la fase che si potrebbe definire “comportamentale”, che consente di avvicinarsi con gradualità al nucleo più caldo dell’analisi, come si vedrà nelle fasi successive.

Fase 2 - Scrittura personale dell’episodio: LE EMOZIONI

In questa fase vengono descritte le emozioni, negative e/o positive, che hanno accompagnato, preceduto o seguito l’episodio, sia in sé che negli altri. Questa dimensione emozionale e affettiva si può articolare in molti modi, ma può essere utile distinguere quelle che sono le risposte emozionali di base e universali (ad es. rabbia) dagli stati d’animo (ad es. ansia, paura del giudizio altrui, ecc) e dai sentimenti (ad es. senso di cura e valore dato agli alunni più in difficoltà) (Ianes e Demo, 2012).

Fase 3 - Scrittura personale dell’episodio: L’INTERPRETAZIONE

In questa parte della narrazione viene tentata un’interpretazione delle cose raccontate attraverso una riflessione critica su cosa può aver contribuito a esse: atteggiamenti, valori e convinzioni; conoscenze, abilità, relazioni, risorse, aspetti del contesto, scelte e dilemmi. È evidente che questa è la parte più difficile e quella in cui si corrono i rischi più grandi di autoinganno e incapacità di autoriflessione e analisi, ma proprio per questo la discussione con i colleghi della fase cinque è indispensabile. Infatti, dal confronto sociale emergono anche i modelli impliciti o espliciti di interpretazione: modelli più legati alle dimensioni cognitive del proprio e altrui modo di agire, modelli più legati alle dinamiche di comunicazione, alle variabili del contesto sociale, culturale ecc.

Fase 4 - Scrittura personale dell’episodio: LE ALTERNATIVE POSSIBILI

L’analisi si orienta ora al futuro e a situazioni simili che dovessero ripresentarsi. In questa fase vengono ipotizzate alternative di azione per il futuro a diversi livelli (professionale, personale, relazionale, ecc.) e si definisce il “perché” delle varie opzioni.

Fase 5 - Condivisione con il gruppo: L’ELABORAZIONE COMUNE E L’AIUTO RECIPROCO

In questa fase peer-to-peer si condividono con il gruppo di colleghi le narrazioni e le riflessioni delle fasi precedenti, in un’ottica di aiuto reciproco e di scambio di esperienze e risorse. In una sessione di gruppo possono essere affrontate diverse narrazioni di incidenti significativi, ma è bene non

passare alla successiva se non si è raggiunta una buona soddisfazione di gruppo rispetto a quello che si è imparato dall'episodio. Rispetto a questo, è evidente l'importanza del facilitatore nel valutare, da una posizione decentrata e meno coinvolta, quando il processo ha dato i frutti sperati e si può ritenere concluso. Chi esercita la funzione di facilitatore ha un compito semplice e complesso nello stesso tempo: semplice, perché il gruppo ha al suo interno forza e competenze nella maggior parte dei casi sufficienti per accompagnare con soddisfazione questo processo di apprendimento reciproco; complesso, perché deve garantire, con i suoi interventi, che il gruppo faccia la sua parte, attraverso ascolto attivo, empatia, aiuto all'interpretazione, non giudizio, non prescrittività delle soluzioni, non dominio o invadenza, ecc. Le sue attenzioni sono quelle tipiche di un facilitatore di gruppi di auto/mutuo aiuto, che crea le condizioni di una libera discussione e valorizza i processi positivi che accadono nelle varie fasi. Il gruppo passa attraverso le quattro fasi della scrittura personale del critical incident e per la riflessione critica delle fasi 2, 3 e 4, si possono usare le liste di Atteggiamenti inclusivi, di Conoscenze del docente inclusivo e di Abilità del docente inclusivo, tratte dal Profilo EASNIE (2012), qui di seguito riportate. Il gruppo si può incontrare varie volte durante l'anno scolastico, ma una cadenza mensile sembra essere quella più indicata per un lavoro approfondito di sviluppo professionale che coinvolga direttamente ogni partecipante al gruppo.

PROFILO PROFESSIONALE DEL DOCENTE INCLUSIVO **European Agency for Special Needs and Inclusive Education**

1. Atteggiamenti: convinzioni, idee, valori

Sostenere e promuovere la cultura dell'educazione inclusiva

1. L'educazione si basa su di un principio di uguaglianza ed equità e sul rispetto dei diritti umani e dei valori democratici.
2. L'inclusione scolastica è una conquista sociale non negoziabile.
3. L'inclusione e la qualità dell'istruzione non possono essere considerate aspetti separati.
4. L'accesso all'istruzione nelle classi comuni non basta: l'inclusione è partecipazione e appartenenza piena, dove tutti gli alunni devono essere impegnati in attività di apprendimento utili e importanti per loro.
5. L'inclusione coinvolge tutta la scuola, come comunità, e tutti gli insegnanti.

Riconoscere e valorizzare le differenze degli alunni

1. Le differenze degli alunni vanno conosciute, rispettate, valorizzate e intese come una risorsa che migliora le opportunità di apprendimento per tutti e aggiunge valore alle scuole, alle comunità locali e alla società.
2. Le opinioni degli alunni vanno ascoltate e prese in considerazione.
3. L'insegnante ha un impatto fondamentale sull'autostima degli alunni e, di conseguenza, sull'espressione del loro potenziale di apprendimento.
4. La classificazione e la categorizzazione (*labeling*) degli alunni possono avere un impatto negativo sulle opportunità di apprendimento e di socialità.

Favorire l'apprendimento cognitivo, sociale ed emotivo di tutti gli alunni

1. L'apprendimento è principalmente un'attività sociale.
2. L'apprendimento cognitivo, pratico, sociale ed emozionale sono di pari importanza per tutti gli alunni.
3. Le aspettative degli insegnanti sono un fattore determinante del successo dell'alunno ed è quindi fondamentale avere alte aspettative sui risultati di tutti gli studenti.
4. Gli alunni dovrebbero diventare responsabili attivi e consapevoli delle decisioni che riguardano il loro apprendimento e dei processi di valutazione in cui sono coinvolti.
5. I genitori e le famiglie sono una risorsa fondamentale per l'apprendimento di ogni alunno.
6. È essenziale sviluppare l'autonomia e l'autodeterminazione in tutti gli alunni.
7. La capacità di apprendimento e la potenzialità di ogni alunno vanno scoperte e stimolate.

Usare approcci didattici efficaci in gruppi eterogenei

1. Gli insegnanti efficaci insegnano a tutti gli alunni, qualunque sia la loro situazione di funzionamento.
2. Le abilità degli studenti non sono un tratto statico e imm modificabile, tutti hanno la capacità di apprendere e migliorare.
3. L'apprendimento è un processo continuo e l'obiettivo fondamentale per gli alunni è "imparare a imparare" e sviluppare competenze.
4. I processi di apprendimento sono essenzialmente gli stessi in tutti gli alunni ma in particolari situazioni di funzionamento sono necessarie forme specifiche di aumentazione/adattamento.
5. In generale, le difficoltà di apprendimento richiedono risposte basate su adattamenti del curriculum e delle strategie di insegnamento.

Lavorare con genitori e famiglie

1. La collaborazione con le famiglie e i genitori porta un grande valore aggiunto alla scuola.
2. È fondamentale il rispetto dei contesti culturali e sociali e dei punti di vista dei genitori e delle famiglie.
3. La comunicazione e la collaborazione efficace con i genitori e le famiglie sono una responsabilità professionale propria degli insegnanti.

Lavorare in team

1. L'inclusione richiede a tutti gli insegnanti di collaborare assieme.
2. La collaborazione e il lavoro in team anche con professionisti esterni sono un approccio essenziale per tutti gli insegnanti.
3. Il lavoro collaborativo in team favorisce l'apprendimento professionale con e da altri professionisti.

Usare autoanalisi e riflessività professionale

1. L'insegnamento è un'attività di soluzione di problemi che richiede un'azione sistematica e continua di programmazione, applicazione, valutazione, riflessione e correzione.
2. Riflettere sulla didattica e la vita scolastica aiuta gli insegnanti a lavorare in modo efficace con i genitori e in team con altri insegnanti e con altri professionisti.
3. Il lavoro dell'insegnante deve essere guidato dai dati di evidenza.
4. Ogni insegnante dovrebbe avere un proprio personale modello pedagogico e didattico.

Gestire la formazione iniziale e lo sviluppo professionale continuo

1. Gli insegnanti sono responsabili del proprio aggiornamento e sviluppo professionale continuo.
2. La formazione iniziale è solo il primo passo nello sviluppo professionale continuo.
3. L'insegnamento è un'attività di apprendimento: essere aperti ad apprendere nuove abilità e a chiedere suggerimenti e consigli è un punto di forza e non una debolezza.
4. Un insegnante non può essere un esperto di tutti gli aspetti dell'inclusione, che cambiano velocemente e vanno continuamente affrontati con un apprendimento professionale in ogni stadio della carriera.

2. Conoscenze: informazioni e concetti utili ai vari ambiti di azione

Sostenere e promuovere la cultura dell'educazione inclusiva

1. Concetti e principi teorici e pratici alla base dell'inclusione scolastica: accesso all'istruzione, partecipazione piena alle dimensioni sociali

della scuola e raggiungimento di obiettivi di apprendimento e del successo scolastico.

2. Relazioni tra i sistemi culturali, sociali e politici e le politiche formative e l'inclusione.
3. Ampiezza dell'inclusione, che è rivolta a tutti gli alunni e non solo a quelli con Bisogni Educativi Speciali o a rischio di qualche forma di esclusione.
4. Linguaggio dell'inclusione e delle differenze degli alunni e implicazioni dell'uso del linguaggio nel descrivere, identificare e classificare gli alunni.
5. Modalità di autovalutazione e autosviluppo della qualità inclusiva dell'istituzione scolastica.

Riconoscere e valorizzare le differenze degli alunni

1. Le varie differenze possibili degli alunni (differenti funzionamenti e bisogni di apprendimento e socialità, cultura, lingua, contesto socio-economico, ecc.).
2. I cambiamenti continui a livello di società e di scuola, il dinamismo continuo e l'intersezionalità delle differenze.
3. Il ruolo della scuola come comunità di apprendimento e di socialità rispetto all'autostima e alle potenzialità di apprendimento degli alunni.
4. Le differenti modalità di apprendimento e come queste differenze possano essere usate come supporto al proprio e altrui apprendimento.

Favorire l'apprendimento cognitivo, sociale ed emotivo di tutti gli alunni

1. I modelli e i percorsi tipici e atipici dello sviluppo infantile e, in particolare, delle abilità cognitive, sociali e comunicative.
2. Le differenti strategie didattiche con il loro impatto basato sull'evidenza della ricerca.

Usare approcci didattici efficaci in classi eterogenee

1. Approcci positivi di gestione della classe e di intervento autoregolativo dei comportamenti.
2. Gestione dell'ambiente fisico e sociale della classe per migliorare l'apprendimento.
3. Identificazione e rimozione delle diverse barriere all'apprendimento.
4. Sviluppo delle competenze con una varietà di approcci didattici e modalità di valutazione.
5. Uso dei metodi di valutazione formativa centrati sull'identificazione dei punti di forza di un alunno.
6. Differenziazione dei contenuti del curriculum, delle situazioni di apprendimento e dei materiali didattici per rispondere alle varie differenze degli alunni (Universal Design for Learning).

7. Adozione di metodi personalizzati di apprendimento per aiutare gli alunni a essere autonomi nel loro percorso.
8. Definizione, applicazione e revisione dei Piani Educativi Individualizzati e dei Piani Didattici Personalizzati.

Lavorare con genitori e famiglie

1. Costruzione di partnership e alleanze educative.
2. Strategie interpersonali di ascolto attivo ed empatia.
3. Sostenere dinamiche familiari di stress e coping.

Lavorare con altri professionisti

1. Le strutture e i servizi disponibili per supporto e consulenza.
2. I linguaggi e gli atteggiamenti dei diversi professionisti che collaborano ai temi dell'inclusione scolastica.
3. I rapporti di potere tra le varie figure professionali.
4. Approcci collaborativi di insegnamento/lavoro di sviluppo/gestione della scuola che coinvolgono direttamente altri insegnanti, genitori, alunni, altre figure della scuola e risorse personali formali e informali della comunità.

Usare l'autoanalisi e riflessività personale

1. Le strategie di riflessione personale e critica.
2. I metodi per analizzare e valutare il proprio lavoro.
3. I metodi di ricerca azione.
4. Le strategie personali/gruppo di *problem solving*.

Gestire la formazione iniziale e lo sviluppo professionale continuo

1. La legislazione scolastica e il contesto giuridico professionale.
2. Opportunità di formazione continua.
3. Opportunità associative, editoriali, social, ecc.

3. Abilità: competenze del saper fare professionale

Sostenere e promuovere la cultura dell'educazione inclusiva

1. Esaminare criticamente le proprie convinzioni e i propri atteggiamenti in tema di inclusione e quanto questi incidano sulle azioni didattiche quotidiane.
2. Decostruire la storia educativa di un alunno per comprendere meglio la situazione e il contesto attuale in termini di equità.
3. Affrontare costruttivamente atteggiamenti non inclusivi e situazioni segreganti.
4. Mostrare esempi positivi di relazioni sociali inclusive e usare un linguaggio appropriato nei confronti degli alunni e delle altre parti interessate.

5. Coinvolgere insegnanti, alunni e famiglie per autovalutare e migliorare le culture e le pratiche inclusive a scuola.

Riconoscere e valorizzare le differenze degli alunni

1. Individuare le modalità più opportune per rispondere alle differenze in tutte le situazioni.
2. Considerare le differenze nell'articolare un curriculum "universale".
3. Usare le differenze negli stili di apprendimento come risorsa didattica.
4. Contribuire alla costruzione di scuole come comunità di apprendimento che rispettano, incoraggiano e celebrano le differenze di tutti gli alunni.

Favorire l'apprendimento cognitivo, sociale ed emotivo di tutti gli alunni

1. Valutare la situazione globale del singolo alunno, definire il suo "Profilo di funzionamento" su base ICF/OMS e scegliere le strategie personalizzate più adatte.
2. Sostenere lo sviluppo delle capacità e delle opportunità comunicative degli alunni.
3. Valutare e sviluppare negli alunni la capacità metacognitiva di "imparare a imparare".
4. Favorire lo sviluppo di indipendenza e autonomia.
5. Favorire l'uso sistematico di approcci cooperativi di apprendimento.
6. Adottare approcci positivi negli interventi sui comportamenti problematici, in modo da sviluppare abilità sociali e comunicative.
7. Realizzare situazioni di apprendimento in cui gli alunni possano assumersi dei rischi e anche fallire in un ambiente sicuro.
8. Utilizzare approcci di valutazione che tengano conto degli aspetti sociali ed emotivi, oltre che cognitivi.

Usare approcci didattici efficaci in classi eterogenee

1. Usare la propria leadership in classe per realizzare approcci sistematici di gestione positiva del gruppo classe.
2. Lavorare con i singoli alunni e con gruppi eterogenei.
3. Usare gli adattamenti del curriculum come strumenti di inclusione.
4. Affrontare i temi delle differenze nella costruzione e nell'applicazione del curriculum.
5. Differenziare i materiali, i metodi, i contenuti e i prodotti finali dell'apprendimento.
6. Collaborare con gli alunni e le loro famiglie per personalizzare gli obiettivi e i processi di apprendimento.
7. Realizzare situazioni di apprendimento cooperativo in gruppi aperti e flessibili in cui gli alunni si aiutino a vicenda in tanti modi, anche attraverso forme di tutoring.

8. Utilizzare le tecnologie dell'informazione, della comunicazione e assistive per consentire modalità flessibili di apprendimento.
9. Utilizzare metodi didattici basati sull'evidenza per raggiungere obiettivi di apprendimento, costruire percorsi alternativi e massimizzare la flessibilità e l'uso del feedback all'alunno.
10. Usare metodi autentici di valutazione formativa e sommativa ai fini dell'apprendimento degli alunni.
11. Usare strategie di problem solving collaborativo con gli alunni.
12. Comunicare attraverso una vasta gamma di modalità verbali e non verbali per facilitare i processi di apprendimento.

Lavorare con genitori e famiglie

1. Coinvolgere i genitori e le famiglie nel sostenere il percorso di apprendimento del loro figlio.
2. Comunicare efficacemente con genitori e famiglie provenienti da altri contesti culturali, sociali e linguistici.

Lavorare in team

1. Gestire interventi educativi in cui collaborano diverse figure professionali.
2. Condurre varie forme di co-teaching e lavoro a gruppi aperti di insegnanti.
3. Lavorare allo sviluppo di una comunità scolastica coesa con forte consapevolezza e uso delle risorse interne a essa.
4. Lavorare alla costruzione di una comunità di classe.
5. Contribuire ai processi di autovalutazione e valutazione esterna della scuola, alla definizione, realizzazione e monitoraggio/valutazione dei piani di miglioramento.
6. Usare approcci di problem solving collaborativo con altri professionisti.
7. Contribuire alla costruzione di partnership con altre scuole, associazioni del territorio e alte realtà attive della comunità.
8. Usare una vasta gamma di strategie di comunicazione verbale e non per facilitare la collaborazione interprofessionale.

Usare l'autoanalisi e riflessività personale

1. Valutare sistematicamente il proprio operato.
2. Coinvolgere altri nella riflessione sulla didattica.
3. Contribuire alla costruzione di una scuola come comunità riflessiva di apprendimento continuo.

Gestire la formazione iniziale e lo sviluppo professionale continuo

1. Riconoscere il carattere innovativo di varie strategie didattiche e usarle in modo flessibile per stimolare innovazione didattica e sviluppo professionale.

2. Usare strategie di gestione del tempo per avere la possibilità di realizzare percorsi di formazione continua.
3. Usare proattivamente i colleghi e altri professionisti come fonte continua di informazioni e motivazioni.
4. Contribuire ai processi di sviluppo e apprendimento continuo della comunità scolastica.

Riferimenti bibliografici

- Bartolini Bussi M.G., Ramploud A. (2018), *Il lesson study per la formazione degli insegnanti*, Carocci, Roma.
- Booth T., Ainscow M. (2016), *Index for inclusion: a guide to school development led by inclusive values* (4th Ed.), Index for inclusion network, Cambridge.
- EASNIE (2012), *Profilo del docente inclusivo*, European Agency of Special Needs and Inclusive Education, Bruxelles.
- Gannon S. (2006), “The (im) possibilities of writing the self writing: French poststructural theory and autoethnography”, in *Cultural Studies: Critical Methodologies*, 6(4), pp. 474-495.
- Geeraerts K., Tynjälä P., Heikkinen H., Markkanen I., Pennanen M., Gijbels D. (2015), “Peer-group mentoring as a tool for teacher development”, in *European Journal of teacher Education*, vol. 38, n. 3, pp. 358-377.
- Gelfer J., O’Hara K., Krasch D., Nguyen N. (2015), “Teachers portfolios: an effective way to assess teacher performance and enhance learning”, in *Early child development and care*, vol. 185, n. 9, pp. 1495-1503.
- Ianes D., Demo H. (2012), *Educare all’affettività*, Erickson, Trento.
- International Bureau of Education-UNESCO [IBE-UNESCO] (2016), *Training Tools for Curriculum Development – Reaching Out to All Learners: a Resource Pack for Supporting Inclusive Education*, UNESCO, Geneva, Switzerland.
- Mohammed R. (2016), “Critical incident analysis. Reflection of a teacher educator”, in *Research in teacher education*, vol. 6, n. 1, May, pp. 25-29.
- Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (2011), *Inklusion vor Ort – Der Kommunale Index für Inklusion – ein Praxishandbuch*, Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, Bonn.
- Norwich B., Jones J. (2014), *Lesson Study. Making a Difference to Teaching Pupils with Learning Difficulties*, Bloomsbury, London.
- Thompson-Lee C. (2017), *Heteronormativity in a Rural School Community*, Sense Publisher, Rotterdam.
- Tripp D. (1993), *Critical incidents in teaching. Developing professional Judgement*, Routledge, Abingdon, Oxon.

3. Lesson Study: progettazione didattica e riflessione in team

Silvia Dell'Anna

Introduzione

La formazione del docente inclusivo si pone l'obiettivo di promuovere un atteggiamento votato al riconoscimento e alla valorizzazione delle differenze di tutti gli alunni, e di garantire l'acquisizione di competenze didattiche per rispondere efficacemente ai loro bisogni cognitivi, sociali ed emotivi (EADSNE, 2012). All'insegnante inclusivo si richiede di dimostrare capacità di progettazione didattica per gruppi altamente eterogenei, tenendo in considerazione sia le competenze curricolari che quelle socio-relazionali, coniugando efficacemente la situazione individuale di ciascuno con il senso di appartenenza al gruppo classe e alla comunità scolastica nel suo insieme (IBE-UNESCO, 2016).

Il docente, inoltre, deve essere in grado di collaborare con i colleghi, e di creare alleanze con le famiglie e con altri professionisti.

Il bagaglio di competenze richieste è quindi ampio e variegato: da competenze disciplinari e pedagogico-didattiche, a competenze sociali e metacognitive, come la capacità di collaborazione, di autoanalisi e la riflessività professionale.

A tal fine, appare necessario sviluppare percorsi di formazione iniziale, quali prerequisito per l'abilitazione all'insegnamento, ma anche offrire continue opportunità di sviluppo professionale in servizio.

Questo capitolo presenta un approccio alla formazione del docente denominato Lesson Study, illustrandone i principi e i numerosi aspetti che lo rendono coerente con le linee guida per la formazione del docente inclusivo. Nello specifico, le modalità di applicazione di questo approccio verranno presentate in riferimento alle esperienze realizzate nell'ambito del progetto "IN IN Strumenti per l'inclusione".

1. Il Lesson Study per la formazione del docente inclusivo

Il Lesson Study, letteralmente “lezione studio” o “lezione ricerca”, si configura come un modello di formazione, iniziale e in servizio, che prevede un coinvolgimento diretto dei docenti in esperienze condivise di progettazione didattica, realizzazione/osservazione e riflessione.

Seppure con alcune variazioni, il modello vanta una lunga tradizione nei paesi asiatici, in particolare in Giappone e Cina, e negli ultimi decenni ha conosciuto nuove e molteplici applicazioni specialmente nell’ambito della didattica della matematica, dal Regno Unito agli Stati Uniti, fino ad arrivare di recente in Italia (Bartolini Bussi e Ramploud, 2018; Norwich e Jones, 2014; Hart, Alston e Murata, 2011).

Il modello prevede la costituzione di un team di docenti, in cui condividere competenze e attivare un progetto didattico comune, basato sullo studio, sulla ricerca e l’esperienza di ciascuno. Questa modalità di lavoro è particolarmente interessante poiché favorisce una relazione costruttiva tra teoria e pratica, tra studio e sperimentazione, tra conoscenze pregresse, esperienze e creatività.

Una lezione studio o ricerca si compone, principalmente, di 3 stadi (Bartolini Bussi e Ramploud, 2018): la co-progettazione, l’osservazione e la ri-progettazione. Nella prima fase, i docenti coinvolti pianificano collettivamente una lezione. Nella seconda fase, la proposta didattica viene messa in atto da uno dei docenti del team, sotto lo sguardo attento dei colleghi. Infine, nell’ultima fase, i docenti analizzano e riflettono sull’esperienza, proponendo eventuali modifiche e miglioramenti.

Il Lesson Study è un approccio che a pieno rappresenta alcuni principi cardine nella formazione del docente inclusivo: la partecipazione, la collaborazione, l’auto-riflessione e la ricorsività, intesa come costante impegno verso il miglioramento, come processo di crescita professionale continuo.

Nello specifico, il lavoro in team, focalizzato su un obiettivo comune, promuove una interdipendenza positiva e paritetica tra i partecipanti, che sono stimolati a condividere competenze ed esperienze. Inoltre, la progettazione della lezione e, ancor più, la riflessione richiedono a tutti i docenti coinvolti una partecipazione attiva, oltre a capacità di ascolto e rispetto reciproco.

2. Applicare il Lesson Study alla formazione del docente inclusivo

Il progetto “IN IN Strumenti per l’Inclusione” perseguiva l’obiettivo di coinvolgere gli istituti scolastici in processi di autovalutazione e miglio-

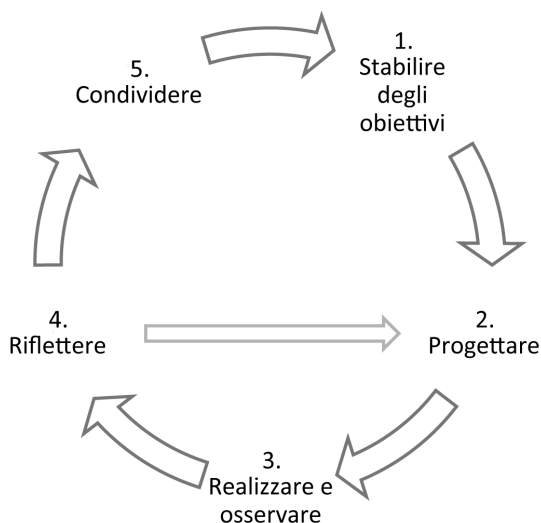
ramento della qualità dell'inclusione. Date le sue caratteristiche, il Lesson Study si è rivelato in linea sia con l'approccio di ricerca proposto, quello della ricerca-azione, sia con gli obiettivi specifici del livello classe/sezione, relativo alla progettazione didattica inclusiva.

Questo approccio ci ha permesso di uscire da una logica individualista del fare lezione, mettendo al centro la collaborazione tra i docenti e l'atteggiamento riflessivo rispetto alle proprie credenze e alle pratiche educative e didattiche (Florian, 2014; EADSNE, 2012).

Le fasi del modello, inoltre, sottolineano il forte legame tra progettazione e verifica dei suoi effetti sugli alunni che, coerentemente con i principi dell'inclusione (IBE-UNESCO, 2016), si traduce in apprendimento e partecipazione sociale.

L'approccio è stato modellato sulle esigenze del progetto, mantenendone inalterata la struttura e i principi fondamentali. Le sue fasi sono state dettagliate, ricollegandosi al modello ricorsivo previsto dalla ricerca-azione (Lewin, 1946).

Fig. 1 - Il ciclo del Lesson Study¹



Di seguito verranno presentate le principali fasi di un ciclo di Lesson Study, così come sono state da noi applicate nell'ambito del progetto.

1. Lo schema qui rappresentato si basa su una rielaborazione del "Lesson Study Cycle" proposto da Joanne Meier (CaseNEX, 31 ottobre 2008).

Fase preparatoria - La costituzione del team

Un ciclo di Lesson Study comincia solo laddove si costituisce un team di docenti, motivato a intraprendere l'esperienza e a mettersi in gioco.

Per il progetto IN IN abbiamo deciso di proporre due possibili modalità di costituzione del gruppo di studio e sperimentazione:

1. Team interdisciplinare di classe o di classi parallele, con l'obiettivo di lavorare su aspetti trasversali della progettazione didattica inclusiva, quali la gestione della classe, l'adattamento dei materiali e l'uso degli spazi;
2. Team di un ambito disciplinare, focalizzato sullo sviluppo di strategie inclusive adeguate a una specifica area disciplinare (es. didattica della matematica, didattica delle scienze, ecc.) o che riguardano i campi del sapere.

Fase 1 - Stabilire degli obiettivi per una didattica inclusiva

Una volta costituitosi un gruppo di lavoro, si organizza un primo incontro per definire gli obiettivi della lezione studio e strutturare nel dettaglio le sue fasi, le attività proposte, i materiali, le modalità di interazione tra pari e il ruolo del docente. Il primo incontro è, inoltre, fondamentale per suddividere i ruoli nel gruppo, individuando il docente "pilota" che metterà in atto la lezione e il/i docente/i che osserveranno. Infine, è necessario concordare le modalità con cui verrà condotta l'osservazione, come ad esempio su quali aspetti focalizzarsi e con quali strumenti si raccoglieranno i dati sull'efficacia della lezione proposta.

Come per qualsiasi progettazione didattica, gli obiettivi della lezione-studio devono collocarsi all'interno delle competenze previste dal curriculum. Tuttavia, il focus relativo all'inclusione scolastica, richiede la definizione di ulteriori obiettivi relativi alle competenze personali, alla partecipazione e alla socializzazione.

Come suggerito da Dudley (2012), per massimizzare l'efficacia della nostra lezione, si progetta avendo bene in mente il gruppo classe a cui si intende rivolgersi, e considerando le caratteristiche di tutti gli studenti e i bisogni di ciascuno.

Nell'ambito del progetto IN IN, al fine di fornire delle linee guida per i principali momenti della progettazione, dalla definizione degli obiettivi alle modalità di osservazione e rilevazione dell'efficacia, abbiamo selezionato un set di indicatori derivanti, da un lato, dall'Index per l'inclusione (Booth e Ainscow, 2016, 2011) e, dall'altro, dagli ulteriori indicatori definiti dall'International Bureau of Education (IBE-UNESCO, 2016).

La Tab. 1 contiene alcuni esempi di indicatori e domande spunto, tratti e rielaborati, utilizzati con i docenti dei gruppi di lavoro.

Tab. 1 - Alcuni indicatori per il livello classe/sezione (Booth e Ainscow, 2011, 2017; IBE-UNESCO, 2016)

INDICATORI LIVELLO CLASSE/SEZIONE
1. Le attività di apprendimento sono progettate tenendo in considerazione le capacità di tutti gli alunni?
1.1 Le attività proposte tengono conto degli interessi e delle esperienze degli alunni?
1.2 Vengono applicate varie metodologie didattiche?
1.3 Gli alunni comprendono gli scopi delle attività?
2. Le attività per l'apprendimento stimolano la partecipazione di tutti gli alunni?
2.1 Tutti gli alunni vengono interpellati usando il loro nome?
2.2 I materiali di apprendimento catturano l'interesse degli alunni?
2.3 Gli alunni si sentono liberi di parlare durante le lezioni?
3. Gli alunni sono attivamente coinvolti nel proprio apprendimento.
3.1 Gli alunni vengono incoraggiati a prendersi la responsabilità del proprio apprendimento?
3.2 L'ambiente classe incoraggia l'apprendimento autonomo?
4. Gli alunni apprendono in modo cooperativo. / Gli alunni vengono incoraggiati a supportarsi reciprocamente nel proprio percorso di apprendimento?
4.1 L'organizzazione dei posti a sedere incoraggia l'interazione tra gli alunni?
4.2 Dagli alunni ci si aspetta che lavorino a coppie o in gruppo?
4.3 Gli alunni si aiutano vicendevolmente nel raggiungimento degli obiettivi di apprendimento delle lezioni?
5. Viene offerto supporto agli alunni che si trovano in difficoltà?
5.1 L'insegnante verifica se ci sono alunni in difficoltà?
5.2 Gli alunni vengono messi nelle condizioni di poter chiedere aiuto?
6. La disciplina è basata sul rispetto reciproco?
6.1 Esistono delle regole che stabiliscono i turni di parola e di ascolto?
6.2 Gli alunni hanno la percezione che le regole di classe siano giuste ed eque?
6.3 Si prendono provvedimenti contro il bullismo?
7. Gli alunni sentono di potersi rivolgere a qualcuno se sono preoccupati o turbati?
7.1 Le preoccupazioni degli alunni trovano ascolto?
7.2 Gli insegnanti si rendono disponibili a parlare individualmente con gli studenti?
8. La valutazione contribuisce al raggiungimento degli obiettivi educativi per tutti gli alunni?
8.1 Le modalità di valutazione utilizzate dagli insegnanti incoraggiano l'apprendimento?
8.2 Agli alunni vengono dati dei feedback costruttivi sul loro lavoro?
8.3 Gli alunni vengono aiutati a ripassare per verifiche ed esami?
8.4 Gli insegnanti si assicurano che la diversità degli alunni venga rispettata, anche all'interno di un sistema unificato di valutazione?
9. Gli alunni vengono incoraggiati ad avere fiducia nelle proprie capacità di riflessione critica?
10. Le lezioni sviluppano la comprensione delle somiglianze e delle differenze tra le persone?

Gli indicatori costituiscono un riferimento per individuare le macro-aree di intervento nell'ambito della didattica inclusiva, all'interno delle quali collocare gli obiettivi specifici della propria lezione. Le domande formulate per ciascun indicatore supportano il confronto e la riflessione all'interno del gruppo, aiutando a selezionare sotto-aspetti rilevanti per l'utenza a cui si intende rivolgere la progettazione didattica.

Fase 2 - Progettare una lezione inclusiva

A questo punto il gruppo di lavoro ha a disposizione alcuni specifici obiettivi su cui focalizzarsi. A titolo d'esempio, un team potrebbe concordare come prioritario il coinvolgimento attivo degli studenti durante la lezione e la creazione di un clima rispettoso. Un altro, all'opposto, potrebbe decidere di porre l'attenzione sugli interessi degli studenti e sull'utilizzo di strategie didattiche che sostengano la motivazione.

A seconda degli obiettivi selezionati, il team docenti raccoglie idee e proposte basate, da un lato, sulle conoscenze dei docenti o su esperienze didattiche pregresse, e dall'altro su uno studio e una ricerca di nuove strategie.

Il team seleziona materiali e metodologie che possano rispondere alle esigenze della classe e agli obiettivi che si vogliono perseguire. Al termine dell'incontro, il gruppo di lavoro ha elaborato una proposta didattica dettagliata, specificando contenuti, attività, materiali di apprendimento, gruppi di lavoro tra pari, tempi e ruolo del docente.

Non si vuole creare una lezione perfetta ma favorire un clima collaborativo e innovativo, incentivando il ricorso a pratiche riflessive e ricorsive che consentano la co-progettazione e l'autovalutazione condivisa della qualità della didattica. Il momento della progettazione, inoltre, rappresenta uno step utile ad accrescere le competenze pedagogico-didattiche dei docenti, attraverso lo studio e la condivisione di strategie e approcci, e la loro applicazione a un caso specifico.

Il gruppo concorda come avverranno le modalità di osservazione, assegnando a un insegnante il ruolo di docente "pilota", con il compito di insegnare la "lezione-studio", e a uno o più insegnanti quello di osservatore. Anche l'osservazione si basa sugli indicatori e sugli obiettivi concordati, poiché è finalizzata a verificare l'efficacia delle scelte didattiche. Si preparano, di conseguenza, anche gli strumenti da utilizzare durante l'osservazione, quali ad esempio una griglia strutturata o semi-strutturata per aree. Possono, inoltre, essere registrate le interazioni docente-studenti e le eventuali domande poste dall'insegnante e dagli studenti durante le attività, tramite video, registrazioni audio o annotazioni, mostrando così il livello di partecipazione attiva e di comprensione da parte degli studenti (Armstrong, 2011).

Un'altra possibilità per rendere ancor più dettagliata la raccolta dati, è quella di ipotizzare eventuali reazioni degli studenti alle proposte e suggerire possibili comportamenti e interventi da parte dell'insegnante, per poi verificarli in fase di osservazione (Armstrong, 2011).

La strutturazione dettagliata degli strumenti garantisce maggiore oggettività al processo di osservazione e ribadisce l'idea che l'efficacia della lezione-studio non dipende dal docente che la mette in atto ma dalle scelte operative fatte dal team in fase di progettazione.

Fase 3 - Realizzare e osservare la lezione

A questo punto la lezione è pronta per essere "testata". L'insegnante "pilota" può essere scelto estraendo a sorte. Lo stesso può accadere per gli osservatori. In alternativa, è possibile lasciare che gli insegnanti si candidino liberamente per i ruoli.

Non si tratta in alcun modo di valutare la performance del singolo docente ma di raccogliere informazioni sull'efficacia della lezione e sull'impatto che essa produce sul gruppo classe e sull'apprendimento degli alunni. Per quanto riguarda l'osservazione è di tipo non partecipante, per evitare che gli osservatori presenti nell'aula arrechino disturbo rivolgendosi delle domande dirette agli studenti (Armstrong, 2011). Se possibile, si consiglia di coinvolgere due osservatori per confrontare i dati raccolti e ridurre gli effetti della soggettività.

Oltre all'osservazione, Dudley (2012) suggerisce di integrare ulteriori modalità di verifica dell'efficacia della proposta didattica, prendendo come riferimento due o tre alunni "campione", scelti in maniera casuale o selezionati per le loro differenti caratteristiche (es. competenze iniziali nell'ambito disciplinare, comportamento, competenze socio-relazionali), da monitorare e coinvolgere in interviste individuali o nella somministrazione di questionari. Questa modalità aggiuntiva di rilevazione fornisce dati speculari a quelli dell'osservazione, che possono essere utilizzati per arricchire le informazioni del team nella fase di riflessione.

Fase 4 - Riflettere sull'esperienza

Al termine della lezione il team fissa nuovamente un incontro per discutere della lezione e di quanto osservato. Questo momento serve per valorizzare l'esperienza di co-progettazione ed, eventualmente, per proporre opzioni di miglioramento.

Ciascun componente del gruppo contribuisce al confronto con osservazioni sui punti di forza e sugli aspetti didattici che necessitano di una revisione. Inoltre, le interviste, i questionari e/o i risultati di apprendimento

degli alunni “campione” costituiscono una cartina tornasole della qualità della didattica.

Il team si confronta sugli aspetti da valorizzare e individua eventuali carenze nella progettazione.

Nel caso in cui il team ritenga necessario rivedere la progettazione, è possibile ripetere il processo di progettazione-osservazione-riflessione dando il ruolo di insegnante a un altro componente del gruppo, scelto in modo casuale. La lezione può essere riproposta a un altro gruppo classe o ampliata per lo stesso.

Fase 5 - Condividere

L'ultima fase è finalizzata a rendere visibile il lavoro svolto, sia all'interno della scuola che con le famiglie e il territorio.

L'esperienza di co-progettazione serve, in primo luogo, al team docenti per riflettere sulla propria progettualità, per promuovere nuove modalità collaborative e per sviluppare processi partecipativi nell'ambito della didattica. Tuttavia, l'esperienza e le sue implicazioni non devono rimanere confinate all'interno del team ma, se possibile, essere condivise con altri colleghi per incentivare processi di apprendimento collaborativi che arricchiscano le competenze di altri docenti in servizio.

La disseminazione dell'esperienza può essere utile per condividere materiali e strategie efficaci con altri insegnanti e, contemporaneamente, per coinvolgere un numero maggiore di colleghi in momenti di progettazione collaborativa all'interno della scuola. Inoltre, nel rapporto con le famiglie, l'esperienza sottolinea il collegamento tra la conoscenza dei bisogni degli studenti e le scelte progettuali e, in fase di realizzazione e riflessione, tra la lezione stessa, i benefici rilevati e i risultati di apprendimento degli studenti. La documentazione delle fasi di progettazione, realizzazione e miglioramento comunica alle famiglie l'impegno della scuola nel rispondere efficacemente ai bisogni degli studenti e nel continuare ad accrescere le proprie competenze. Inoltre, il gruppo di lavoro si presenta come un team coeso, con dei chiari obiettivi pedagogico-didattici e delle modalità di lavoro trasparenti.

Conclusioni

Il Lesson Study è un approccio alla formazione dei docenti vantaggioso sotto molti punti di vista. Innanzitutto è sostenibile poiché è basato sull'attivazione delle risorse umane interne alla scuola. Può essere applicato a tutte le discipline e a tutti i livelli di istruzione, e coinvolgere team di

docenti di differenti dimensioni e con differenti caratteristiche, a seconda degli scopi della progettazione. Infatti, i gruppi di lavoro possono essere formati riunendo insegnanti immessi in ruolo di recente, freschi di studi ma con poca esperienza sul campo, con insegnanti di lunga data e con un corposo bagaglio di pratiche didattiche. Oppure, possono promuovere la collaborazione interdisciplinare e all'interno del collegio docenti, mettendo in contatto insegnanti di classi diverse che si occupano delle stesse discipline o insegnanti di discipline diverse che operano nelle stesse classi ma che non hanno l'abitudine di collaborare.

Inoltre, come sottolinea Dudley (2014), il Lesson Study impegna i docenti in attività concrete e realmente applicabili, basate su bisogni esistenti, su obiettivi reali e su esperienze didattiche realizzabili. Secondo questo approccio tuttavia, la concretezza non può prescindere da solide basi teoriche e da una ricerca attiva di metodologie, strategie e materiali da parte dei docenti.

Il miglioramento passa, quindi, attraverso il gruppo, le sue risorse interne, evidenti e latenti, così come attraverso le risorse acquisite nel lavoro di ricerca, di progettazione e riflessione condivisa. Infine, la disseminazione dell'esperienza valorizza il lavoro del team e ne esplicita i benefici, in alcuni casi trasformando l'esempio di un piccolo gruppo in una modalità di lavoro interna alla scuola o ripetibile in altri contesti.

Nell'ambito del progetto IN IN verranno presentati due esempi di applicazione di questo approccio, condotti in una scuola dell'infanzia e in una scuola primaria, che per molti aspetti confermano l'utilità di questa modalità di formazione e collaborazione tra docenti.

Riferimenti bibliografici

- Armstrong A. (2011), "Lesson study puts a collaborative lens on student learning", in *Learning forward*, 14(4), pp. 1-8.
- Bartolini Bussi M.G., Ramploud A. (2018), *Il lesson study per la formazione degli insegnanti*, Carocci, Roma.
- Booth T., Ainscow M. (2016), *Index for inclusion: a guide to school development let by inclusive values* (4th Ed.), Index for inclusion network, Cambridge.
- Booth T., Ainscow M. (2011), *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola* (edizione italiana a cura di F. Dovigo), Carocci, Roma.
- Joanne Meier [CaseNEX] (31 ottobre 2008), *Lesson Study*. Disponibile da: www.youtube.com/watch?v=g48DAG4hJd4 [Ultimo accesso 31.05.2020].
- Dudley P. (2014), *Lesson Study: a handbook*. Disponibile da <http://lessonstudy.co.uk/wp-content/uploads/2012/03/new-handbook-revisedMay14.pdf> [Ultimo accesso 31.05.2020].

- Dudley P. (2012), “Lesson Study development in England: from school networks to national policy”, in *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 1(1), 85-100. Doi: 10.1108/20468251211179722
- European Agency for Development in Special Needs Education [EADSNE] (2012), *Teacher Education for Inclusion. Profile of Inclusive Teachers*, European Agency for Development in Special Needs Education, Odense, Denmark.
- Florian L. (2014), “What counts as evidence of inclusive education?”, in *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), pp. 286-294. Doi: 10.1080/08856257.2014.933551
- Hart L.C., Alston A., Murata A. (2011), *Lesson Study Research and Practice in Mathematics Education*, Science+Business Media, Springer. Doi: 10.1007/978-90-481-9941-9.
- International Bureau of Education-UNESCO [IBE-UNESCO] (2016), *Training Tools for Curriculum Development – Reaching Out to All Learners: a Resource Pack for Supporting Inclusive Education*, UNESCO, Geneva, Switzerland.
- Lewin K. (1946), “Action research and minority problems”, in *Journal of social issues*, 2(4), pp. 34-46.
- Norwich B., Jones J. (2014), *Lesson Study. Making a Difference to Teaching Pupils with Learning Difficulties*, Bloomsbury, London.

4. Il livello “scuola”: l’Index per l’Inclusione

Heidrun Demo

A questo livello ci si attende che la comunità scolastica, guidata dal proprio dirigente e dal suo staff, attivi un processo di autovalutazione e automiglioramento dell’inclusione con scelte comuni a tutte le classi/sezioni a tutti i docenti di tutta la scuola. Lo strumento individuato per questo livello di azione è l’Index per l’Inclusione (Booth e Ainscow, 2014).

L’Index per l’Inclusione è uno strumento per l’autovalutazione e l’automiglioramento dell’inclusione concepito per scuole di ogni ordine e grado, dalla scuola dell’infanzia fino alla scuola secondaria di II grado. Concretamente, si tratta di un libro strutturato in due parti: una prima che traccia la definizione teorica di inclusione sottesa al percorso proposto alle scuole e la seconda che descrive a livello metodologico un processo di autovalutazione e automiglioramento democratico e partecipato. Il testo si chiude, infine, con una raccolta di indicatori che definiscono concretamente come l’inclusione si mostra a scuola, per esempio negli aspetti organizzativi, didattici o relazionali. Questi indicatori sono al contempo un’esplicitazione della definizione teorica e uno strumento operativo utile a identificare item attraverso cui valutare e riflettere la qualità dell’inclusione in una scuola concreta e attraverso cui definire priorità di sviluppo per la stessa.

L’Index per l’Inclusione ha alle spalle circa 20 anni di storia. È nato nel 2000 in Gran Bretagna in seno al Center for Studies on Inclusive Education (CSIE), suo primo editore. Il testo è il frutto di un percorso di ricerca-azione, formalizzato poi dai due autori Mel Ainscow e Tony Booth. Attualmente l’opera è stata tradotta in oltre 30 lingue e negli anni Tony Booth ne ha curato alcune riedizioni, di cui la più importante è stata la terza in termini di revisione e cambiamenti. In Italia ne sono uscite due edizioni, una 2008 edita da Erickson con il titolo *L’Index per l’Inclusione* e una nel 2014 presso l’editore Carocci con il titolo *Nuovo Index per l’Inclusione*. Per quel che riguarda la lingua tedesca, oltre a un adattamento della

prima edizione del 2003 a cura di Hinz e Boban, vi sono stati adattamenti per la scuola dell'infanzia (*Index für Inklusion in Kindertageseinrichtungen*, GEW 2015) e per la comunità in senso più ampio (*Inklusion vor Ort – Der Kommunale Index für Inklusion*, Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft 2011). Nel 2017 è uscita poi l'ultima edizione per Beltz.

La definizione di inclusione dell'Index

Il Nuovo Index per l'Inclusione dedica una tabella con 14 punti a definire il concetto di inclusione (Booth e Ainscow, 2014, p. 38). Senza entrare nel dettaglio di tutti e 14 gli elementi, descriveremo qui alcuni degli aspetti essenziali. In primo luogo, viene dichiarato come una scuola inclusiva si impegni a garantire sia il massimo sviluppo possibile del potenziale di apprendimento di ciascuna alunna e di ciascun alunno sia a diventare un ambiente di socializzazione sereno e democratico, a cui ognuno abbia la possibilità di partecipare attivamente. Nell'utilizzare termini come "ognuno" o "ciascuno" si intende qui mettere in evidenza come la definizione di inclusione proposta dall'Index sia basata sul riconoscimento di tutte le differenze individuali, sulla loro valorizzazione e, più in generale, sull'attribuzione di uguale valore a ciascuna persona, indipendentemente dalle sue caratteristiche individuali. Sinteticamente si potrebbe dunque dire che l'inclusione è un processo volto a garantire apprendimento e partecipazione a tutti tenendo conto delle differenze di ciascuno.

A questo punto del discorso, risulterà evidente che quando parliamo di tutte le differenze di alunne e alunni non ci limitiamo a quelle che la legislazione scolastica italiana riconosce come Bisogni Educativi Speciali, ma puntiamo al riconoscimento di tutte le differenze individuali. In realtà, però, l'Index allarga ancor più la gamma delle differenze perché include nel termine tutti, non solo le alunne e gli alunni, ma anche coloro che a scuola lavorano – in primo luogo le insegnanti e i docenti – e le persone che vivono il contesto attorno alla scuola, con un ruolo fondamentale attribuito alle famiglie delle alunne e degli alunni. Una scuola, dunque, non è inclusiva solo per le bambine e i bambini, per le ragazze e i ragazzi, ma anche per gli adulti che con ruoli e funzioni diversi la abitano. Anche per essi una scuola inclusiva è chiamata a sostenere crescita e sviluppo, insieme alla possibilità di partecipare attivamente ai processi decisionali. Questo è di centrale importanza perché nell'Index per l'Inclusione la scuola è vista come parte di un tessuto e una rete sociale, nell'ottica di una comunità educante. E l'inclusione scolastica stessa è un tassello di un progetto più ampio che mira alla realizzazione di una società più inclusiva, a cui la scuola contribuisce, come un attore insieme ad altri.

Infine l'Index per l'Inclusione pone alla base di ogni azione che voglia essere inclusiva la dimensione valoriale. Questo ribadisce come le azioni inclusive non possano essere ridotte a qualcosa di meramente tecnico: esse non sono metodologie e strategie da imparare e applicare, decisivo è l'atteggiamento che le guida e le orienta. I valori sono considerati "guide fondamentali e un impulso per l'azione" (Booth e Ainscow, 2014, p. 49). Negoziare e condividere alcuni valori nella comunità scolastica permette di definire una prospettiva comune attraverso cui riflettere sulle azioni concrete, dare loro coerenza e coordinarle affinché spingano in una direzione chiara. "Una scuola che sceglie e dichiara dei valori definisce come vuole vivere e educare" (Demo, 2017, p. 13).

Dalla definizione agli indicatori

Affinché questa definizione ampia e ambiziosa di inclusione possa assumere una concreta funzione di orientamento rispetto alle pratiche nella scuola quotidiana, all'interno dell'Index sono raccolti una serie di indicatori che descrivono alcune caratteristiche del clima, dell'organizzazione e della didattica della scuola inclusiva. Gli indicatori sono 72 e sono organizzati in tre grandi dimensioni: le culture, le politiche e le pratiche.

Nella dimensione delle culture inclusive si ritrovano quegli indicatori che descrivono le relazioni interne alla scuola e le relazioni della scuola con l'esterno: insomma, tutto ciò che fa della scuola una comunità educante. Le relazioni fra compagni, fra colleghi, fra alunni e insegnanti sono descritte come collaborative, rispettose, disponibili all'aiuto. Verso l'esterno, sia con le famiglie che con altre istituzioni del tessuto sociale locale, la scuola è aperta e collaborativa. Alcuni esempi di indicatori sono: gli alunni si aiutano l'un l'altro; il personale e gli alunni si rispettano reciprocamente; la scuola e la comunità locali sostengono lo sviluppo reciproco. Inoltre, trovano spazio in questa dimensione gli indicatori che descrivono la visione e i valori sottesi a una scuola inclusiva, per esempio: la scuola promuove il rispetto dei diritti umani; la scuola contrasta tutte le forme di discriminazione.

La sezione delle politiche inclusive raccoglie al proprio interno indicatori che descrivono in che modo possono essere gestiti in modalità inclusive i diversi aspetti dell'organizzazione scolastica. Per esempio, viene definito il carattere della leadership, immaginata come sostenuta da processi di sviluppo partecipati e non autoritari guidati da una sola persona. O ancora, un indicatore punta l'attenzione sul modo in cui sono organizzati i gruppi classe di alunne e alunni in modo da sostenere in modo imparziale l'apprendimento di tutti. Un accento particolare è messo sul modo in cui

la scuola organizza le diverse forme di sostegno. Nello specifico, viene puntata l'attenzione sul fatto che diverse risorse e professionalità siano coordinate e sul fatto che le misure di supporto puntino sempre a valorizzare tutte le differenze individuali, senza creare situazioni che, anche non intenzionalmente, diventino segreganti o etichettanti.

Infine la terza sezione si concentra sulle scelte didattiche: le scelte che determinano come è organizzato l'apprendimento e l'insegnamento. Una prima sezione di indicatori descrive un setting di apprendimento inclusivo che si caratterizza per situazioni in cui gli alunni siano attivi, sensibili alle differenze di ognuno, imprenditori di se stessi, competenti sul piano metacognitivo e capaci di collaborare. Un secondo gruppo di indicatori mira, invece, a mettere a fuoco quali siano i contenuti fondamentali per un processo di apprendimento che sostenga lo sviluppo di futuri cittadine e cittadini capaci di contribuire non solo a una scuola più inclusiva, ma anche a una società più equa e sostenibile. Gli indicatori evidenziano alcune tematiche essenziali, di carattere interdisciplinare, attorno cui può essere costruito un curriculum trasversale ai diversi ordini di scuola. Alcuni esempi sono: Gli alunni fanno ricerche sull'importanza dell'acqua; Gli alunni si appassionano alla letteratura, all'arte e alla musica e danno vita a creazioni personali.

Autovalutazione e automiglioramento con l'Index per l'Inclusione

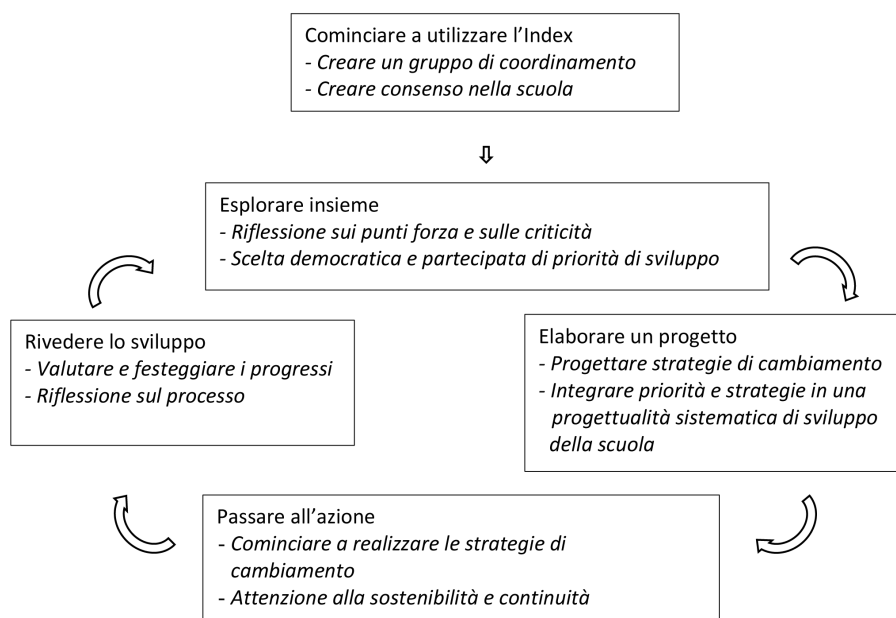
L'Index per l'Inclusione non si limita a mettere a disposizione delle scuole una definizione e degli indicatori, ma traccia un percorso che accompagna istituti scolastici di ogni ordine e grado attraverso le tappe di riflessione critica sulla propria attuale situazione e di progettazione di azioni di costante sviluppo e miglioramento dell'inclusione. Il testo mette a disposizione una serie di attività e azioni che possono essere utilizzate per realizzare ciascuna delle tappe del percorso. Nessuna delle proposte è da intendersi in senso prescrittivo. Ciascuna scuola, infatti, potrà utilizzare gli indicatori nel modo più adatto al proprio contesto per attivare un percorso di autovalutazione e automiglioramento. Questo diventa ben visibile leggendo le pubblicazioni che raccolgono la documentazione di scuole che, in modi molto diversi, hanno lavorato con l'Index (Brugger-Paggi *et al.*, 2013; Demo, 2017; Dovigo, 2017; Hinz e Boban, 2015, 2016). Due caratteristiche sono importanti perché il processo stesso sia inclusivo, e dunque coerente, in fatto di fini e mezzi. In primo luogo, deve avere una forma il più possibile partecipata: questo si concretizza nel riconoscimento che un percorso di sviluppo e automiglioramento dell'inclusione

necessiti di un coinvolgimento attivo dei protagonisti di un certo contesto. Il percorso riflessivo e di progettazione del cambiamento fa leva sugli insegnanti, le alunne e gli alunni, le famiglie della comunità scolastica, nel pieno rispetto e valorizzazione dell'*expertise* che questi hanno sulla scuola che vivono. Ciò non significa che uno sguardo e un supporto esterno siano inutili. La funzione di un esterno si traduce però nell'accompagnamento del processo, nel supporto metodologico, nella facilitazione di interazioni, dialoghi e processi decisionali, che lascia analisi e proposte ai diretti interessati.

In secondo luogo, sempre nell'ottica di una partecipazione attiva e democratica, il percorso dovrebbe il più possibile mirare ad attivare prospettive e voci diverse. Non solo le e gli insegnanti, dunque, partecipano al processo di autovalutazione e automiglioramento, ma anche alunni, genitori, altre figure professionali che collaborano con la scuola. Questo si traduce in un impegno concreto, per esempio, nella ricerca di modalità utili a dare voci a bambine e bambini oppure di famiglie che frequentano raramente la scuola.

La Fig. 1 riporta le diverse fasi del percorso di autovalutazione e automiglioramento tracciate dall'Index.

Fig. 1 - Fasi dello sviluppo inclusivo della scuola secondo l'Index (Booth e Ainscow, 2014, modificato)



Tralasciando la fase iniziale di condivisione e preparazione del lavoro con l'Index, entriamo immediatamente a vedere nel dettaglio le 4 fasi principali, quelle connesse con le quattro frecce circolari. La prima fase è dedicata all'esplorazione condivisa di ciò che a scuola funziona già bene e ciò che, invece, da molte o alcune persone è percepito come critico o problematico. In questo processo di riflessione critica, gli indicatori possono essere un ottimo supporto per esempio diventando domande di questionari che possono essere compilati da molti oppure ispirando tematiche da affrontare in piccoli gruppi di discussione di insegnanti, di alunni, o ancora di familiari. L'esito di questa fase esplorativa è la messa a fuoco dei punti di forza e delle criticità della scuola in termini di inclusione. Nell'ottica di un percorso esso stesso inclusivo e partecipato, è importante che questa fase esplorativa possa tenere conto degli sguardi soggettivi del maggior numero possibile di persone all'interno della comunità scolastica. Questo garantisce che la sintesi di punti di forza e criticità non risponda soltanto alla prospettiva di un piccolo gruppo, per esempio coloro che hanno incarichi e sono parte dello staff della o del dirigente della scuola, ma che invece sia davvero il risultato proveniente da una molteplicità di punti di vista. Questa fase non si chiude con la sola analisi, ma esita in questo passaggio un momento di definizione di priorità di cambiamento. La fase di autovalutazione e riflessione critica è di fatto proposta come propedeutica a una presa di decisione di alcuni obiettivi di cambiamento. La decisione potrà essere in questo modo più "informata", nel senso che sarà basata sui punti di forza e le criticità che l'analisi aveva individuato. Anche per questo step, partecipazione e democrazia sono due ingredienti importantissimi. La fase della decisione delle priorità può essere impostata come un momento molto allargato in cui, a partire da una rosa di proposte emerse dall'analisi di punti di forza e criticità, tutte le insegnanti e gli insegnanti, eventualmente anche ascoltando alunni e famiglie, individuano uno o due obiettivi su cui è particolarmente importante focalizzare l'energia di cambiamento. Si tratta del momento in cui si decide insieme la direzione che si vuole dare all'istituzione scolastica e, affinché ciascuno possa poi nelle piccole azioni concrete contribuire alla realizzazione del cambiamento, è cruciale che questa fase sia impostata in modalità fortemente partecipative.

La fase successiva di elaborazione di un progetto ha un carattere più tecnico. Si tratta di declinare la direzione indicata dalle priorità scelte in una serie di azioni. Sostanzialmente si tratta di definire il progetto, poi articolato in singole attività e materiali concreti, per raggiungere le finalità complessive che si sono condivise. Qui può essere utile avere ancora una prima fase in cui attraverso una consultazione ampia possano essere

raccolte idee e proposte per azioni concrete. È poi importante che si costituisca una sorta di cabina di regia che possa selezionare azioni compatibili fra loro e organizzarle in una progettazione coerente. Affinché ciascuno sia consapevole dei propri compiti nella progettazione generale, è importante definire ruoli, mansioni, tempistiche, obiettivi intermedi... La progettazione legata al miglioramento dell'inclusione scolastica non è naturalmente l'unico binario su cui si muove una più generale progettazione del cambiamento e dell'automiglioramento a scuola. Proprio per questa ragione è importante che le azioni definite attraverso un lavoro con l'Index siano strettamente connesse ad altre progettazioni come il Piano Annuale per l'Inclusione (PAI) o il Rapporto di Autovalutazione (RAV) e relativo Piano di Miglioramento (PdM) (Demo, 2017; Damiani e Demo, 2016). Potrebbe addirittura essere interessante immaginare il lavoro con l'Index come una delle metodologie adottate per redigere il RAV e il PdM. In questo modo i temi dell'inclusione sarebbero davvero parte di un processo complessivo di ripensamento e miglioramento della scuola tutta. A questo punto è conclusa la fase della vera e propria progettazione.

Infatti, nello step successivo del percorso si passa alla realizzazione delle azioni progettate. Si tratta del momento in cui ciascuno attiva le misure, gli strumenti o le iniziative che sono state concordate nelle fasi precedenti. La sfida forse maggiore di questa tappa è riuscire a dare continuità alla realizzazione del cambiamento. Dopo una chiara focalizzazione e un entusiasmo iniziali può infatti succedere che altri progetti o altre azioni diventino più attuali all'interno della scuola. Questo rischia di far perdere forza alle azioni progettate. Può essere utile, quindi, che in questa fase siano pianificati dei momenti o delle iniziative che riportino l'attenzione sulle azioni progettate. Esempi in questo senso possono essere forme di valutazione intermedia oppure momenti di comunicazione all'esterno delle azioni inclusive progettate, cosicché indirettamente queste siano ricordate anche all'interno dell'istituto scolastico.

Terminato il tempo previsto per la realizzazione delle azioni, è importante dedicare un momento di riflessione al percorso e a quanto questo abbia effettivamente risposto alle attese e alle aspettative racchiuse all'interno della progettazione. Coltivare la riflessività anche in chiusura di percorso è molto importante, sia per eventualmente immaginare di investire nuove risorse e nuove azioni in priorità che possono anche non essere state raggiunte nel tempo dato, ma anche per festeggiare traguardi che invece siano stati raggiunti e che possono così diventare evidenti senza perdersi nello "scontato". Inoltre il valore di questa fase di riflessione e valutazione di ciò che è avvenuto mentre si cercava di realizzare il cambiamento può, al tempo stesso, rappresentare un nuovo inizio. La rappresentazione grafica delle

quattro fasi, infatti, non è lineare, ma è circolare. Da quest'ultima fase di riflessione, infatti, è possibile ripartire con una nuova sequenza di progettazione e realizzazione del cambiamento, in un circolo virtuoso che è potenzialmente infinito e rappresenta l'inclusione come un processo di costante ricerca e miglioramento.

L'Index per l'Inclusione nel progetto IN IN

La scelta di selezionare alcuni degli indicatori e le modalità di autovalutazione e automiglioramento descritte nell'Index per sostenere lo sviluppo dell'inclusione a livello di scuola per il progetto IN IN è legata ad almeno tre ragioni principali. In primo luogo, l'Index promuove un'idea ampia di inclusione che porta l'attenzione verso le molte differenze individuali e verso tutte le scelte che la scuola può fare affinché ciascuno possa svilupparsi al massimo del proprio potenziale. Coerentemente con quel che si propone il progetto IN IN, anche l'Index supera un'idea circoscritta di inclusione, limitata agli alunni con disabilità o con Bisogni Educativi Speciali. In secondo luogo, l'Index, esattamente come il progetto IN IN, immagina il processo di sviluppo dell'inclusione in termini di ricerca-azione: un percorso fortemente contestualizzato nella realtà di una comunità scolastica e che procede attraverso momenti di riflessione e progettazione condivisi, mosso dal “motore interno” di chi vive il contesto. Si prendono le distanze, quindi, da una visione lineare di un percorso a tappe con chiare istruzioni uguali per tutti perché ciascun processo assumerà, invece, una sua propria forma, vista l'importanza decisiva che ha il contesto, con la sua unica e particolare situazione, e il ruolo attivo dei protagonisti. Infine, rispetto ad altri strumenti, l'Index appariva piuttosto indicato per il contesto plurilingue altoatesino. Lo strumento è noto a livello internazionale, ne esistono gli adattamenti in italiano e tedesco e infine gode di una certa notorietà sia fra gli insegnanti di lingua italiana che di lingua tedesca, anche grazie a un progetto di ricerca realizzato alcuni anni fa proprio dalla Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano (Brugger-Paggi *et al.*, 2013).

Per le finalità del progetto IN IN, l'Index viene proposto come strumento che sostenga lo sviluppo dell'inclusione a livello di scuola. Nonostante i suoi indicatori possano essere utili per la riflessione a diversi livelli (anche quelli individuali, di classe e comunitario) ci è parso che la metodologia di autovalutazione e automiglioramento si collochi nella realtà alto-atesina, e più in generale italiana, in stretta sinergia con le altre

pratiche di autovalutazione e miglioramento (Piano Annuale per l’Inclusione, Rapporto di Autovalutazione, Piano di Miglioramento) che la scuola è istituzionalmente chiamata a portare avanti a livello di istituto nella sua interezza (Demo, 2017; Damiani e Demo, 2016). In questo senso è anche stata fatta una selezione di indicatori dalle due dimensioni delle culture e delle politiche, tralasciando, invece, la parte relativa alla didattica per questo livello.

Tab. 1 - Indicatori selezionati nel progetto IN IN per il livello “scuola”

<p>Ciascuno è benvenuto</p> <ul style="list-style-type: none"> • La scuola è accogliente per alunni, famiglie e visitatori? • Le informazioni relative alla scuola sono accessibili per tutti i possibili interessati?
<p>La scuola promuove valori inclusivi</p> <ul style="list-style-type: none"> • La scuola contrasta ogni forma di discriminazione? • La scuola è un modello di cittadinanza democratica? • La scuola promuove interazioni non violente?
<p>Tutti i bambini/gli alunni sono valorizzati</p> <ul style="list-style-type: none"> • I lavori di tutti i bambini/gli alunni sono mostrati e valorizzati? • I bambini/gli alunni hanno la percezione che per ciascuno di loro la scuola si aspetti progressi e apprendimento?
<p>Il personale e gli alunni si rispettano reciprocamente</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vi sono relazioni calde e rispettose fra i bambini/gli alunni e gli insegnanti? • Gli insegnanti riescono a rivolgersi agli alunni con rispetto anche quando sono irritati o frustrati?
<p>C'è collaborazione fra la scuola e le famiglie</p> <ul style="list-style-type: none"> • C'è una comunicazione efficace fra la scuola e le famiglie? • Le famiglie hanno diverse opportunità di essere coinvolte nella vita scolastica?
<p>La scuola ha un approccio inclusivo alla leadership</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le decisioni sono assunte in modo trasparente, democratico e partecipato? • Tutti gli insegnanti sono coinvolti in gruppi di lavoro con responsabilità specifiche? • Alunni, famiglie e insegnanti hanno la possibilità di esprimere le proprie percezioni sulla scuola in momenti dedicati a questo?
<p>Le classi, le sezioni e i gruppi sono organizzati secondo un criterio di eterogeneità</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nel formare le sezioni/le classi, la scuola evita di creare grandi squilibri fra le classi nel numero di maschi e femmine, alunni con BES, alunni che non parlano (bene) l'italiano...? • La scuola evita di usare gruppi di livello/gruppi omogenei per abilità in modo sistematico?

La scuola è accessibile a tutti gli alunni

- La scuola si impegna a identificare e superare possibili barriere alla presenza di alcuni alunni?
- La scuola si impegna a identificare e superare possibili barriere alla partecipazione di alcuni alunni?
- La scuola si impegna a identificare e superare possibili barriere all'apprendimento di alcuni alunni?

Le forme di sostegno sono organizzate in modo inclusivo

- PEI e PDP sono progettati in ottica inclusiva, evitano situazioni di apprendimento individuale e favorendo invece azioni che coinvolgono le classi/le sezioni?
- Sono definiti con chiarezza i compiti del personale di sostegno (o altri adulti che lavorano in classe con un'attenzione specifica ad alcuni alunni) e il modo in cui è strutturata la collaborazione coi colleghi?
- Il sostegno all'apprendimento della lingua della scuola è vista come una responsabilità di tutti gli insegnanti?

Gli insegnanti collaborano attivamente

- Sono previsti regolarmente momenti in cui gli insegnanti possono progettare insieme?
- Ci sono regolarmente proposte di formazione e sviluppo per gli insegnanti incentrate sul miglioramento dell'offerta didattica?
- Gli insegnanti hanno l'opportunità di osservarsi a vicenda durante l'insegnamento e di darsi consigli per migliorare l'offerta didattica?

La scuola monitora i risultati di apprendimento di tutti gli alunni

- C'è una documentazione che permette di monitorare lo sviluppo degli apprendimenti di ciascun alunno?
- Vi è una documentazione delle presenze degli alunni a scuola?

Riferimenti bibliografici

- Boban I., Hinz A. (a cura di) (2015), *Erfahrungen mit dem Index für Inklusion*, Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Boban I., Hinz A. (a cura di) (2016), *Arbeit mit dem Index für Inklusion*, Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Booth T., Ainscow M. (2008), *Index per l'inclusione*, Erickson, Trento.
- Booth T., Ainscow M. (2014), *Nuovo Index per l'inclusione*, Carocci, Roma.
- Brugger-Paggi E., Demo H., Garber F., Ianes D., Macchia V. (2013), *L'Index per l'inclusione nella pratica. Der Index für Inklusion in der Praxis*, FrancoAngeli, Milano.
- Damiani P., Demo H. (2016), "Il Rapporto di Autovalutazione (RAV) e l'Index per l'Inclusione", in *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 4/1, pp. 83-101.
- Demo H. (2017), *Applicare l'Index per l'Inclusione*, Erickson, Trento.
- Dovigo F. (2017), *Realizzare l'inclusione: Una guida all'uso dell'Index*, Carocci, Roma.

- GEW (a cura di) (2015), *Index für Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Gemeinsam leben, spielen und lernen. Handreichung für die Praxis*, GEW, Frankfurt/M.
- Montag Stiftung-Jugend und Gesellschaft (ed.) (2011), *Inklusion vor Ort: Der Kommunale Index für Inklusion-ein Praxishandbuch*, Verlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e.V., Berlin.

5. Ebene Netzwerkarbeit: Der Kommunale Index für Inklusion

Vanessa Macchia

Als Weiterführung der Arbeit mit dem ‚Index für Inclusion‘ (Booth und Ainscow, 2000)¹ in Schulen und Bildungseinrichtungen hat die Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft gemeinsam mit Kommunen die Aufgabe übernommen, einen kommunalen Index für Inklusion in Form eines Handbuches zu erarbeiten. Diese wurde bekräftigt durch den Wunsch „inklusives Handeln in allen kommunalen Bereichen umzusetzen (Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft). Dadurch wird sichtbar, dass Inklusion eine den Einzelnen und Institutionen übergreifende Kulturperspektive darstellt, aus der heraus sich das gesamte Gemeinwesen zu wandeln vermag“ (Lyra, 2012, S. 15). Im Rahmen der Vorarbeiten für den kommunalen Index wurde 2010 von der Herausgeberschaft selbst ein inklusiver Prozess angeregt: Es wurden Menschen in Kommunen zum Miterfinden des Handbuches aufgerufen und das Arbeitsbuch ‚Kommunaler Index für Inklusion‘ entwickelt, um dann 2011 die Ergebnisse dieses Beteiligungsprozesses als weitere Version des Index herauszugeben: „Inklusion vor Ort. Ein kommunaler Index für Inklusion – ein Praxishandbuch“ (Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, 2011). Wie der Name schon suggeriert, ist das konkrete Ziel dieses Handbuches die Bereitstellung einer praktischen Hilfe zur qualitativen Verbesserung der Partizipationsprozesse für alle Mitglieder einer Gemeinschaft. Wie die Stiftung selbst betont, soll es als ein wertschätzendes, Mut machendes Selbstentwicklungs- und

1. Der *Index for Inclusion* wurde von den britischen Pädagogen Mel Ainscow und Tony Booth (2000) als ein Fragenkatalog mit über 500 Fragen entwickelt und wird inzwischen in mehr als 60 Ländern eingesetzt. Er sollte ursprünglich Schulen (Boban und Hinz, 2003) und Kindertagesstätten (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, 2005) dabei helfen, Aspekte wie Teilhabe und Vielfalt bzw. Ausgrenzung und Diskriminierung in der eigenen Einrichtung im Sinne eines Selbstevaluationsprozesses zu überprüfen.

Selbstevaluationsinstrument dienen, das ein Angebot für Organisationen, Institutionen und Einrichtungen ist, sich mit ihren jeweils drängenden Themen und ihrem Zusammenwirken auf kommunaler Ebene insbesondere im Hinblick auf die Chancengerechtigkeit aller zu beschäftigen und damit Inklusion zu leben (Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft). Es wird also sichtbar, dass es sich „um die Vermittlung von Inklusion als gesellschaftlicher Leitvorstellung an die Mitglieder von Kommunen wie Unternehmen, Kirchen, Verbände, Vereine, zivilgesellschaftliche Organisationen, Bildungseinrichtungen, Verwaltung sowie die Bereitstellung eines praktischen Instruments zur Planung eigener Schritte durch aktive Beteiligung aller Interessensgruppen“ (Lyra, 2012, S. 15) handelt.

Kooperation und Vernetzung in unserer Kommune/ Gemeinde

Menschen arbeiten mehr oder weniger organisiert zusammen. Zum Beispiel wie schon erwähnt in Organisationen, Institutionen, Einrichtungen oder Behörden, Initiativen, Gruppen und Vereinen, kirchlichen oder kulturellen Gemeinschaften, Verbänden, Unternehmen etc. Ziel ist es, dass der Kindergarten und die Institution Schule mit den anderen öffentlichen Organisationen gemeinsam Strategien zum Abbau von Barrieren und zum „Willkommen heißen“ aller Menschen entwickeln.

Vielfalt in der Kommune bedeutet nicht nur Vielzahl unterschiedlicher Einrichtungen und Organisationen, sondern auch eine Vielzahl von Menschen, die in der Kommune/Gemeinde leben und zusammenwirken, als Bürger und Bürgerinnen, Bewohner und Bewohnerinnen, Familienmitgliedern, Eltern, Kindern und Jugendlichen, Senioren, politischen Interessensvertretern und Interessensvertreterinnen, Führungskräften, Bildungsträger, Verantwortlichen in der Verwaltung und vieles, vieles mehr. „Eine Kommune ist eine große Gemeinschaft: In ihr leben Menschen zusammen, in vielen Formen und auf vielen Ebenen. Hier können Menschen im Austausch mit anderen Menschen und der Verwaltungsebene ihres Ortes gemeinsam wirksam werden“ (Imhäuser, 2011, S. 8).

Auf dieser Ebene geht es hier bei unserem Projekt ‚IN IN Instrumente für Inklusion‘ im spezifischen um die Kooperation und die Vernetzung von Kindergarten/Schule und Organisationen in einer Kommune/Gemeinde, die über ihren jeweiligen Verantwortungsbereich hinaus inklusive Lebenswelten anstreben. Im Blick über den lokalen Zaun werden Erfahrungen ausgetauscht, Erprobtes und Bewährtes geteilt, gemeinsame inklusive Strategien und Initiativen entwickelt.

Die Kommune/Gemeinde ist als Ganzes angesprochen, die Idee der Inklusion als kommunale Aufgabe anzunehmen und ihre Umsetzung voranzubringen.

Das Wichtigste auf dieser Ebene ist die Herstellung von Strukturen, Projekten und Netzwerkarbeit um inklusive Prozesse und Praktiken für die Menschen einer Kommune/Gemeinde zu ermöglichen.

Der Aufbau des Instruments

Das Praxishandbuch ‚Inklusion vor Ort – Der Kommunale Index für Inklusion‘ (Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, 2011), ist ein Instrument, das hilft, die Ressourcen von Vielfalt für die Entwicklung eines inklusiven Gemeinwesens zu nutzen. Er enthält über 500 Fragen, von denen jede ein Standpunkt, ein Beginn sein kann, um über Inklusion nachzudenken, das eigene Handeln zu reflektieren und selbst aktiv zu werden. Der Fragenkatalog ist in drei Bereiche aufgeteilt, die die verschiedenen Perspektiven und Handlungsebenen in einer Kommune abbilden (Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, S. 36):

Unsere Kommune als Wohn- und Lebensort
„Dieser Teil der Fragen bildet die Perspektive der Menschen vor Ort ab: als Individuum und als Teil der Kommune und der Gesellschaft. Dabei sind ausdrücklich alle Menschen gemeint, unabhängig von Herkunft, Lebensform, sozialem Status, Familiensprache, Geschlecht, Weltanschauung, sexueller Orientierung, Religion, Unterstützungsbedarf etc. Die Fragen beziehen sich auf das direkte Lebensumfeld jeder und jedes Einzelnen. Dazu gehören u. a. Themen wie Wohnen, Versorgung, Mobilität, Arbeit und Umwelt.
Inklusive Entwicklung unserer Organisation
Dieser Teil bildet die Perspektive der Menschen in einer Organisation ab: als Teil einer öffentlichen (oder auch privaten) Einrichtung, die sich inklusiv entwickeln will. „Organisation“ wird dabei als Oberbegriff verwendet: Die Fragen richten sich an alle Mitwirkenden und Mitarbeiter/innen in freien und gemeinnützigen Einrichtungen, Verbänden, Vereinen, Initiativen, Zivilgesellschaftlichen Organisationen (ZGO), Kirchen, Bildungseinrichtungen und Unternehmen sowie Einrichtungen der kommunalen Selbstverwaltung.
Kooperation und Vernetzung in unserer Kommune
Dieser Teil bildet die Perspektive von Menschen ab, die sich als Teil einer Organisation mit dem Ziel der Inklusion zusammenschließen wollen. Die Fragen beziehen sich auf Kooperation und Vernetzung auf lokaler und regionaler Ebene: Netzwerke schaffen, in Verantwortungsgemeinschaften zusammenarbeiten, sich auf gemeinsame Ziele einigen, Verständigungs- und Entscheidungsprozesse auf kommunaler Ebene realisieren“.

Allen dieser drei ‚Makrobereichen‘ sind eine Vielzahl von Unterthemen zugeordnet, die wiederum Reflektions- und Prozessfragen enthalten.

Was die Index-Fragen als „Instrument“ bewirken können

Die Index Fragen ermöglichen durch ihrer flexiblen Einsetzungsform, die eigene Haltung zu reflektieren und das eigene Denken und Handeln dadurch zu überprüfen. Wie Brokamp (2011, S. 141) betont, bedeutet dieses sich mit anderen auszutauschen, die Neugierde auf andere Meinungen und Sichtweisen sowie die Vielfalt von Erfahrungen und Wissen zu entdecken und zu nutzen. Im Mittelpunkt steht dabei immer der offene Dialog: es gibt keine „richtige“ oder „falsche“ Antworten. Innere Teilhabe, Solidarität und Verbundenheit, Verantwortungsübernahme und damit „echte“ Partizipation“ kann sich nur dann entwickeln, indem man lernt, verschiedene Erfahrungen und Perspektiven wertzuschätzen und auf dieser Grundlage Ideen für Verbesserungen und Veränderungen zu entwickeln.

Der Index-Fragenkatalog kann dabei helfen (Brokamp und Lawrenz, 2013):

- Formen von Vielfalt zu erkennen, wertzuschätzen und zu nutzen,
- die Verschiedenheit von Menschen als bereichernde Vielfalt zu verstehen,
- Barrieren für Teilhabe zu erkennen und abzubauen,
- Ressourcen zur Unterstützung von Lernen und Teilhabe aufzuspüren und zu entwickeln,
- Fähigkeiten zu erkennen, freizusetzen und auszubauen,
- Selbsterkenntnis und -reflexion zu fördern und so Haltung und Handeln zu verändern,
- die Partizipation aller Beteiligten und Betroffenen im Entwicklungsprozess in den Blick zu nehmen und umzusetzen.

Die fünf Ebenen der Kommune

(Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, 2011, S. 25-26)

Es gibt in einer Kommune/Gemeinde mehrere Ebenen, auf denen jede/r Einzelne selbst wirken kann – oder von der Wirksamkeit anderer profitieren kann. Die Fragen aus dem Fragenkatalog können im Kontext der verschiedenen Ebenen unterschiedliche Bezugspunkte für die Reflexion bieten und ein (BE)Wirken inklusiver Lebens- und Alltagsrealität ermöglichen (Brokamp und Lawrenz, 2013):

1. **Ich mit Mir** (Ebene Person/Individuum)
Auf dieser Ebene der Person geht es um einen partnerschaftlichen Umgang mit mir selbst. Es geht um das Nachdenken meiner Haltung, um mich und meinen Einstellungen, meine Sichtweise und meine mentalen Modelle, meine Urteile und Vorurteile, ein Hinterfragen von mir selbst und damit um meine Bereitschaft zur Entwicklung einer inklusiven Haltung.
2. **Ich mit Dir** (Ebene Sozialraum/Nachbarschaftsebene/Mensch-zu-Mensch)
Das ist die Ebene der Beziehungen und Verbindungen zu anderen: in Partnerschaft, Freundschaft, Nachbarschaft, in alltäglichen Begegnungen. Hier geht es um meine Haltung und mein Verhalten im direkten sozialen Umfeld.
3. **Wir** (Ebene Einrichtung/öffentliche Organisationen/Institutionen)
Hier beginnen die Ebenen des „Öffentlichen“: das Wir ist die erste Ebene des öffentlichen Sozialraums, hier arbeiten und wirken Akteur/innen zusammen und gestalten das Bild einer Organisation, einer Einrichtung, einer Institution, eines Vereines mit. Das betrifft den wertschätzenden Umgang miteinander innerhalb der Einrichtung/Organisation, um inklusive Leitideen und Strukturen, die Teilhabe realisieren und um Angebote, die allen Menschen zugänglich sind und niemanden ausgrenzen.
4. **Wir und Wir** (Ebene der Vernetzung)
Auf dieser Ebene geht es um die Vernetzung von Institutionen und von Initiativen in einer Kommune. Im Blick über den eigenen Zaun werden Erfahrungen ausgetauscht, Erprobtes und Bewährtes geteilt, gemeinsame Strategien und Initiativen entwickelt.
5. **Alle gemeinsam** (Ebene die Kommune als Ganzes- Gemeinde/politische Ebene)
Auf dieser Ebene ist die Kommune als Ganze angesprochen, hier bedarf es der Abstimmung und Organisation von Verantwortlichkeiten, von Strategien und Strukturen, die auf dieser Ebene als hilfreich erachtet werden, um gemeinsame Ziele erreichen zu können. Es geht darum, Rahmenbedingungen für Teilhabe so zu gestalten, dass die Bewohner und Bewohnerinnen an den entwicklungs- und Entscheidungsprozessen teilhaben, und bestehenden Barrieren für Teilhabe abzubauen.
Diese fünf Stufen zeigen, wie vielschichtig die Gestaltung inklusiver Lebens- und Alltagswelten sein kann und von Ebene zu Ebene die Komplexität der Beziehungen zunimmt. Am Anfang steht aber immer der

einzelne Mensch ‚Ich mit Mir‘. Jede/r einzelne von uns schafft die Grundlage, was auf den weiterführenden ‚öffentlichen‘ Ebenen erreicht werden kann. Jede/r ist Teil vom Ganzen.

Wie können wir nun zum Beispiel konkret in unseren Kindergärten und Schulen vorgehen? Das Wichtigste ist: Anfangen!

Auch wenn jeder Prozess ein einzelnes und individuelles Vorhaben ist, so haben sie doch alle eines gemeinsam: einen Menschen bzw. eine kleine Gruppe von Menschen, die sich des Themas angenommen haben, sich Verbündete gesucht und dann angefangen haben. Es geht darum, selbst Akteur/in zu sein und weitere Multiplikator/innen zu gewinnen. Dies ist ein zentraler Aspekt in inklusiven Prozessen (Brokamp und Lawrenz, 2013). Exemplarisch wird hier zum Beispiel eine Vorgehensweise für einen Projektbeginn in einem Kindergarten oder Schule aufgezeigt:

Pädagogische Fachkräfte und Lehrpersonen können sich bereit erklären, in der Koordinierungsgruppe für die Planung und Umsetzung des Projektes mitzuarbeiten. Der inklusive Prozess der Kooperation und der Vernetzung bedarf einer *Moderation (externe Prozessbegleiter_innen)*.

Eine zentrale Aufgabe bei der Moderation inklusiver Prozesse ist die konkrete Arbeit mit dem *Fragenkatalog, dem Kommunalen Index*. Es gibt unterschiedliche Methoden und Vorgehensweisen um in der Gruppe mit den Fragen zu arbeiten und den Veränderungsprozess zu initiieren (der/die Moderator_in wird diese Prozessbegleitung durch die Anwendung von partizipative Methodenvielfalt übernehmen).

Man kann die Fragen der Reihe nach durchgehen, sich einzelne Fragen aussuchen, je nach Situation und Thema die Fragen umformulieren, ergänzen – einfach nachdenken und mit anderen darüber in der Gruppe sprechen. Wichtigstes Ziel ist es, dass alle Menschen, die an einem Veränderungsprozess und inklusiven Projekt teilnehmen, sich aktiv beteiligen. Das stärkt die Identifikation mit den Inhalten und die Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen.

Die 4 Arbeitsphasen

Abb. 1 - Die vier Arbeitsphasen



1. Inklusive Werte und Haltung

Die erste Phase ist die Grundlage und der Beginn des Prozesses, indem eine Auseinandersetzung aller Beteiligten mit Fragen des Kommunalen Index über Inklusive Werte und eine Diskussion über gemeinsame Werte im Netzwerk stattfindet.

- **Fragen zu INKLUSIVE WERTE (einige Beispiele)**
- Können sich alle Menschen gleichermaßen willkommen fühlen?
- Begegnen sich alle Menschen mit Respekt und Wertschätzung?
- Ist es für alle selbstverständlich, dass Ausgrenzung und Diskriminierung nicht geduldet wird?
- Wird es positiv erlebt, Unterschiedlichkeiten und Vielfalt zu entdecken und sie zu erleben?
- ...
- **Fragen zu INKLUSIVE WERTE IM NETZWERK (einige Beispiele)**
- Ist das Ziel, eine inklusive Kultur aufzubauen, allen wichtig?
- Ist es ein gemeinsames Ziel aller Partnerorganisationen, Chancengerechtigkeit auf alle Ebenen zu ermöglichen?
- Begegnen sich alle Partnerorganisationen mit Wertschätzung und Respekt?

- Tauschen sich die Partnerorganisationen über ihre Erfahrungen mit dem Inklusionsprozess aus?
- ...

2. Kooperation und Vernetzung in unserer Kommune/Gemeinde: Analyse und Reflexion

In dieser Phase findet eine kurze Analyse der möglichen Netzwerkarbeit anhand der Fragen zu Kooperation und Vernetzung und Gemeinde als Wohn – und Lebensort.

- **Fragen zu Kooperation und Vernetzung in unserer Kommune/ Gemeinde (einige Beispiele)**

Kooperation mit Partnerorganisationen

- Werden die möglichen Partnerorganisationen angesprochen, die bei der Umsetzung geplanter Vorhaben unterstützen können?
- ...

Beteiligung und Verantwortungsgemeinschaft

- Können Gruppen, Einrichtungen und Initiativen davon ausgehen, dass sie durch ihr Engagement Dinge im Umfeld verändern können?
- ...

Transparenz und Kommunikation

- Stehen allen Partnerorganisationen die Informationen zur Verfügung, die für ihre Beteiligung nötig sind?
- ...

Verständigung und Entscheidung

- Agieren alle Partnerorganisationen im gemeinsamen Austausch lösungsorientiert und konstruktiv?
- ...

Mobilisierung von Ressourcen

- Werden Partnerorganisationen gezielt ermutigt, ihre Ressourcen für geplante Veränderungen einzubringen?
- ...

Koordination und Steuerung

- Sind Vertreter/innen unterschiedlicher Interessengruppen und Anliegen in Steuergruppen repräsentiert?
- ...

• **Fragen zu UNSERER GEMEINDE ALS WOHN- UND LEBENSORT**

Mobilität und Transport

- Sind Wege und Straßen für alle Menschen nutzbar, z.B. zu Fuß, mit Fahrrad, Rollstuhl, Kinderwagen, Rollator etc.?
- Gibt es eine gut verständliche Beschilderung für alle wichtigen Wege, Straßen und Orte?
- Gibt es einen funktionierenden, gut vernetzten Nahverkehr?
- ...

Barrierefreiheit

- Ist allen bewusst, dass durch mangelndes Zutrauen und Ungleichbehandlung neue Barrieren entstehen können?
- Können alle Menschen die Geschäfte des täglichen Bedarfs und zentrale Einrichtungen erreichen und nutzen?
- Können Menschen mit Assistenzbedarf an allen Angeboten des öffentlichen Lebens teilnehmen, z.B. Cafès, Restaurants, Kultureinrichtungen, Kinos etc. besuchen?
- ...

Zugänglichkeit der Gebäude

- Sind alle Gebäude, Gebäudeteile, Eingangsbereiche und Verbindungswege barrierefrei?
- Befinden sich die Gemeinschaftsräume in allen Gebäuden in einem einwandfreien Zustand?
- Sind barrierefreie Toiletten vorhanden und gut sichtbar ausgeschildert und zugänglich?
- ...

Bildung und lebenslanges Lernen

- Fühlen sich Eltern aus allen Familien, unabhängig von Herkunft, Familiensprache oder sozialem Status, von den Bildungsorganisationen gleich gut angesprochen?
- Können vorhandene Strukturen (z.B. Räume, Computer) von allen zum gemeinsamen Lernen genutzt werden?
- Wissen Eltern, dass ihre Beteiligung an der Gestaltung der Angebote von Schulen und Kindergärten, Kitas, gewünscht ist?
- ...

Beteiligung und Mitsprache

- Gibt es spezielle Anlaufstellen und Ansprechpartner/innen für die Anliegen von Kindern und Jugendlichen?
- Werden Menschen ermuntert und bestärkt, sich mit ihren Anliegen an öffentlichen Stellen zu wenden?

- Werden Kinder und Jugendliche über an sie adressierte Angebote angemessen und verständlich informiert?
- ...

3. Anregungen zur Themenfindung

Es folgt nun in der weiteren Phase die Auseinandersetzung mit den Index-Fragen zur gezielten Themenauswahl für die Netzwerkarbeit, die entweder als Ausgangspunkt oder umgekehrt als Ergänzung und Anregung zur Phase 2 erfolgen kann:

4. Die konkrete Umsetzung: Veränderung planen und gestalten

Veränderung ist immer geprägt von Menschen die sie initiieren. Deshalb ist jeder Veränderungsprozess anders - genau wie die Menschen, die diesen Prozess tragen. Jede Organisation, Einrichtung, Institution, Kindergarten und Schule etc. kann und wird also ihren eigenen Prozess gestalten. Diese Gestaltung ist ein gemeinsamer Lernprozess. Das gemeinsame Entwickeln und Lernen ist dabei selbst schon ein inklusiver Prozess: Es gilt, Barrieren für eine gute Zusammenarbeit zu erkennen, sie zu beseitigen und gemeinsam einen Weg zu finden. Auch dabei können die Index-Fragen in jedem Prozessschritt genutzt werden.

Der Start ist ganz einfach: Jede/r kann jederzeit mit Inklusion beginnen.

Die 12 Projektschritte

Die folgenden 12 Schritte (Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, 2011) helfen, einen Veränderungsprozess zu organisieren. Anhand dieser Schritte, kann die Koordinationsgruppe die bisher geleistete Arbeit reflektieren, erreichtes erkennen und weitere Schritte planen. Dabei gilt: Jeder Veränderungsprozess ist variabel – die Punkte müssen nicht nacheinander „abgearbeitet“ werden. Die folgenden Schritte können helfen, nichts Wichtiges zu vergessen, Stolpersteine frühzeitig zu entdecken und gemeinsam inklusive Werte zum Leben zu erwecken.

1. *Orientieren: Was ist unsere inklusive Leitidee?*
2. *Kommunizieren: Wie finden wir eine gemeinsame Sprache?*
3. *Sich einlassen: Was wollen wir überhaupt?*
4. *Organisieren: Wie werden wir handlungsfähig?*
5. *Bestand aufnehmen: Wie sieht es zurzeit bei uns aus?*

6. *Ziele definieren: Was wollen wir erreichen?*
7. *Zwischenbilanz ziehen: Sind wir auf einem guten Kurs?*
8. *Ideen finden: Wie können Lösungen aussehen?*
9. *Pläne schmieden: wie gehen wir vor?*
10. *Umsetzen: Ärmel hochkrempeln... und los!*
11. *Nachbearbeiten: Was haben wir geschafft?*
12. *Weiterdenken: Das Ende des Alten... ist der Beginn des Neuen*

Ein Beispiel aus der Kommunalen Praxis

Eitorf: Inklusion einfach und gemeinsam anfangen

(in gekürzter und angepasster Form aus dem Handbuch, ‚Inklusion vor Ort – Der kommunale Index‘, MJG, 2011, S. 187-189 entnommen).

Eitorf ist eine Gemeinde in Nordrhein-Westfalen mit der Struktur eines Mittelzentrums (...) und ca. 20.000 Einwohnern. Die Schulleiterin der Grundschule Eitorf und der Schulleiter der Europaschule Harmonie hören von den Vorhaben der Stadt Hennef zur inklusiven Entwicklung und sind sich sicher: Das ist auch etwas für Eitorf. Eine Veranstaltung mit interessierten Bürgerinnen und Bürgern, Initiativen, Einrichtungen, der kommunalen Verwaltung und der Politik soll den Startschuss geben. Jetzt heißt es, Unterstützer/innen für diese Idee und deren Umsetzung zu gewinnen. Der Bürgermeister von Eitorf hat ein offenes Ohr und sagt seine Teilnahme an einer solchen Veranstaltung zu. In einem Kreis von zehn interessierten Kolleg/innen der beiden Schulen wird überlegt, wer wen anspricht. Eine Einladung zu einem Vorbereitungstreffen wird an junge und ältere Menschen, Einrichtungen und Initiativen weitergegeben.

Vorbereitung der Veranstaltung Inklusion in Eitorf

Zum Vorbereitungstreffen kommen bereits über 30 Personen. Nach einer Vorstellungsrunde verständigen sich die Anwesenden über die Bedeutung von Inklusion, Hintergründe und Ziele. (...)

Im anschließenden Dialog werden die verschiedenen Sichtweisen ausgetauscht, wie Inklusion in Eitorf gelebt wird. Das soll auch Inhalt der Veranstaltung sein. (...) Die zehn Arbeitsgruppen sollen von Zweier-Teams aus der Vorbereitungsgruppe moderiert werden.

Einladung zur Veranstaltung

„Liebe Mitbürgerinnen und Mitbürger!“ beginnt die Einladung, „Sie sind herzlich eingeladen zur Veranstaltung ‚Inklusion in Eitorf‘, ... alle Menschen, die sich für dieses Thema interessieren, sei es beruflich, eh-

renamtlich oder aus eigener Initiative. (...) Inhalt, Ziele, Visionen, Ideen werden im Brief erläutert. Die Einladung wird über die Gemeinde und persönliche Netzwerke verteilt.

Die Bürger/innen-Veranstaltung

Über 70 Menschen kommen in das Forum der Grundschule, über 50 Organisationen und Einrichtungen sind vertreten. Nach der Begrüßung durch den Bürgermeister und die Schulleiterin kommt ein Kurzreferat zum Thema Inklusion. In acht Arbeitsgruppen tauschen sich dann die Anwesenden (...) aus. (...) Schnell kommt die Rede auf das Problem der Schaffung „echter Arbeitsplätze“, Barrieren bei örtlichen Ärzten, Fortsetzung der Inklusion an weiterführenden Schulen etc.

Es entstehen erste Ideen, die umgesetzt werden sollen. (...)

Nach einer Stunde werden die Mitschriften (Plakate) aus den Arbeitsgruppen an den Wänden aufgehängt und allen kurz vorgestellt. (...) 20 interessierte, darunter viele Jugendliche, tragen sich ein für die Pilotgruppe, die mit diesen vielen Ideen das weitere Vorgehen koordinieren wird: eine kleine Lenkungsgruppe mit einem großen Netzwerk im Rücken. Die Veranstaltung hat nur zwei Stunden gedauert und hinterlässt bei allen Beteiligten einen positiven Eindruck. (...)

Erkenntnisse aus dem Prozess

- Der Austausch ist wichtig, man erfährt, was andere tun, kann gemeinsam Ideen entwickeln und umsetzen. Er bietet die Möglichkeit, andere Perspektiven kennen zu lernen und Verknüpfungen zu schaffen.
- Die Menschen kommen zu solchen Veranstaltungen, wenn die Themen an ihren eigenen Erfahrungswelten anknüpfen und sichtbar wird, dass jede und jeder etwas beiträgt.
- Neue, unternehmungslustige Jugendliche, erfahrene, aktive Initiatoren und umsetzende, professionelle Menschen finden sich und gründen eine aktive Lobby Inklusion.
- Inklusion läuft über Beziehungen und Vertrauen, sie muss erfahrbar sein, es geht um Umdenken und „Umfühlen“.
- (...)

Ausblick

In allen Kommunen/Gemeinden ist die Zusammenarbeit von Akteur/innen aus verschiedenen Einrichtungen und Verbänden in allen Prozessen gegeben. Man soll sich aber bewusst sein, dass Veränderungsprozesse immer langwierig sind, oft ist keine schnelle Wirkung zu erzeugen und

sichtbar zu machen. Damit bestmöglich vorhandene Ressourcen genützt werden und Kontinuität erhalten wird, ist eine sorgfältige Planung (organisationsübergreifend) der Vorhaben und die Umsetzung bereits erster Schritte sicher hilfreich. Immer wieder mal im Rahmen des Prozessgeschehens innezuhalten ist wichtig, um auch Teilerfolge sichtbar zu machen, das Vorgehen zu reflektieren und Erkenntnisse für die Weiterarbeit zu gewinnen. Dieses Selbstverständnis an Wertschätzung in der Arbeitsgrundlage ‚entspricht inklusivem Denken und Handeln und ist die Grundlage einer Bildungs- und Gesellschaftsgestaltung im Sinne der Leitidee der Inklusion‘ (Brokamp und Lawrenz, 2013).

Literaturangaben

- Boban I., Hinz A. (Hrsg.) (2003), *Index für Inklusion, Lernen und Teilhabe in der Schule für alle entwickeln*, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Brokamp B. (2011), „Ein kommunaler Index für Inklusion – oder: Wie können sinnvoll kommunale inklusive Entwicklungsprozesse unterstützt werden?“, in Flieger P., Schönwiese V. (Hrsg.), *Menschenrechte – Integration – Inklusion*, Kempten.
- Brokamp B., Lawrenz W. (2013), „Inklusion vor Ort - Erfahrungen mit dem Kommunalen Index für Inklusion“, in *Zeitschrift Für Inklusion*, (2). Abgerufen von www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/15 am 29.05.2020.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaften (Hrsg.) (2005), *Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder), Spiel, Lernen und Partizipation in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln*, Frankfurt am Main.
- Imhäuser K.-H. (2011), „Vorwort des Herausgebers“, in Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (Hrsg.), *Inklusion vor Ort – Der Kommunale Index für Inklusion – ein Praxishandbuch*, Berlin.
- Lyra O. (2012), *Führungskräfte und Gestaltungsverantwortung: inclusive Bildungslandschaften und die Theorie U*, Bad Heilbrunn, Kempten.
- McDonald V., Olley D. (2002), *Aspiring to Inclusion. A handbook for councils and other organisations*. Developed from the Index for Inclusion by T. Booth & M. Ainscow. Suffolk County Council.
- Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (Hrsg.) (2010), *Kommunaler Index für Inklusion – Arbeitsbuch*, Bonn.
- Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (Hrsg.) (2011), *Inklusion vor Ort – Der Kommunale Index für Inklusion – ein Praxishandbuch*, Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e.V., Berlin.

Parte seconda

Studi di caso e interviste

6. Studi di caso nel Progetto IN IN

Silvia Dell'Anna

Introduzione

Il progetto IN IN ha coinvolto istituti di ogni ordine e grado, dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di I e II grado. Date le caratteristiche linguistiche del contesto di riferimento, la Provincia Autonoma di Bolzano, si è cercato di includere istituti appartenenti a tutti e tre i gruppi linguistici, tedesco, italiano e ladino.

Il progetto si configurava come un percorso multi-livello, da quello individuale del docente a quello relativo al rapporto tra scuola e territorio, con un'ampia gamma di obiettivi di intervento possibili nell'ambito dell'inclusione.

Nei seguenti capitoli verranno presentate le esperienze svolte nei quattro istituti partecipanti al progetto. Una quinta esperienza, svolta in una scuola secondaria di II grado, non è stata portata a termine.

Per venire incontro alle esigenze delle scuole, si è cercato di garantire un alto livello di personalizzazione e di flessibilità. Nonostante i percorsi siano stati strutturati e guidati dagli stessi principi teorici e operativi, si sono di fatto svolti con modalità molto variegate.

In linea generale, il progetto fa riferimento ai principi operativi della ricerca partecipativa, che prevede il coinvolgimento attivo dei partecipanti e la creazione di spazi di confronto, azione e riflessione. Dall'altro lato, il progetto voleva rappresentare e promuovere i principi dell'inclusione, garantendo la definizione di obiettivi e interventi corrispondenti alle reali esigenze delle scuole partecipanti.

Le esperienze documentate nei prossimi capitoli ripercorrono, seppure in ordine differente, le fasi ricorsive della ricerca-azione: la progettazione, la realizzazione, l'osservazione e/o autovalutazione e la riflessione.

Pur essendo tutte finalizzate all'attivazione di processi di autovalutazione e miglioramento della qualità dell'inclusione, si differenziano in prima istanza per il/i livello/i di azione scelti e, secondariamente, per gli indicatori selezionati e i relativi obiettivi, concordati dal team di docenti coinvolti.

Come indicato nella seguente tabella, nelle prime fasi del progetto per ogni scuola risultava indispensabile definire a priori uno o più livelli di realizzazione e, applicando i relativi strumenti, selezionare un set di indicatori – tra quelli di riferimento – per definire gli obiettivi del percorso di autovalutazione e miglioramento della qualità dell'inclusione.

Livello di riferimento	Strumenti e indicatori per l'autovalutazione e il miglioramento	
1. Individuale	Critical Incident (Tripp, 2012)	Profile of Inclusive Teachers (EADSNE, 2012)
2. Classe	Lesson Study (Dudley, 2014; Norwich e Jones, 2014)	Reaching out all learners: a resource pack for supporting Inclusive Education, Guide 2 & 3 (IBE-UNESCO, 2016)
3. Scuola	Index for Inclusion (Booth e Ainscow, 2016, 2014)	
4. Comunità	Kommunaler Index (Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, 2011)	

Una prima fase è stata dedicata alla personalizzazione del percorso, secondo le caratteristiche, i bisogni e gli obiettivi specifici di ciascuna istituzione partecipante.

I primi incontri con le singole scuole partecipanti sono stati focalizzati sull'individuazione del/dei livello/i di intervento rilevanti per il contesto e finalizzati a concordare un piano di lavoro adeguato (es. obiettivi generali, tempi, persone coinvolte).

Una volta individuato il/i livello/i di intervento e gli strumenti di riferimento, il team coinvolto ha posto l'attenzione sulla definizione di obiettivi di intervento più specifici, costruiti sulla base degli indicatori di riferimento e coerenti con il piano di miglioramento inizialmente concordato.

Gli studi di caso sono da considerarsi come esperienze singole e, per le loro modalità di realizzazione, uniche, in quanto prodotto di processi decisionali interni. Tuttavia, la loro documentazione dettagliata ne testimonia le fasi di realizzazione e consente la replicabilità dell'esperienza anche in altri contesti.

Seppur nella loro unicità, ciascuna esperienza rispecchia un'idea di scuola che: accresce le sue competenze ascoltando, condividendo idee e

collaborando; valorizza le risorse latenti, in primo luogo, riconoscendole e attivandole; dà voce ai vari attori della comunità scolastica, dagli alunni agli insegnanti, fino ai genitori, rendendoli soggetti attivi del cambiamento; e, infine, condivide le buone pratiche di un insegnante, di una classe o di una scuola, con la consapevolezza che potrebbero diventare una risorsa per altri insegnanti, per altre classi o scuole, e per il territorio.

Riferimenti bibliografici

- Bartolini Bussi M.G., Ramploud A. (2018), *Il lesson study per la formazione degli insegnanti*, Carocci, Roma.
- Booth T., Ainscow M. (2016), *Index for inclusion: a guide to school development let by inclusive values* (4th Ed.), Index for inclusion network, Cambridge.
- Booth T., Ainscow M. (2014), *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Carocci, Roma.
- International Bureau of Education-UNESCO [IBE-UNESCO] (2016), *Training Tools for Curriculum Development – Reaching Out to All Learners: a Resource Pack for Supporting Inclusive Education*, UNESCO, Geneva, Switzerland.
- Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (2011), *Inklusion vor Ort – Der Kommunale Index für Inklusion – ein Praxishandbuch*, Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, Bonn.
- Norwich B., Jones J. (2014), *Lesson Study. Making a Difference to Teaching Pupils with Learning Difficulties*, Bloomsbury, London.
- Tripp D. (2012), *Critical incidents in teaching. Developing professional Judgement*, Routledge, Abingdon, Oxon.

7. Fallstudie 1: Die Erfahrung des Schulsprengels Eppan

*Vanessa Macchia, Annamaria Ardemagni**

Tab. 1 - Allgemeine Informationen zum Projekt

Schule/n	Schulsprengel Eppan (Grundschule Girlan und Mittelschule Eppan)
Sprachgruppe	Deutsch
Aktivierungsebene/n	Individuelle Ebene in der Kleingruppe
Insgesamte Dauer des Prozesses	Ca. 1 ½ Jahre, von Herbst 2018 bis März 2020
Anzahl der Treffen	10 Treffen, für insgesamt 22 Stunden
TeilnehmerInnen	KlassenlehrerInnen, Integrationslehrpersonen, Mitarbeiter für Inklusion, Sozialpädagogin. Insgesamt ca. 10-15 TeilnehmerInnen, davon eine konstante Kerngruppe von 6 TeilnehmerInnen

1. Individuelle Anpassung des Projektes an den Schulsprengel Eppan

Nach der offiziellen Vorstellung des Forschungsprojektes IN IN „Instruments for Inclusion“ durch die Fakultät für Bildungswissenschaften der Freien Universität Bozen und den drei Bildungsdirektionen des Landes an allen Schulführungskräften Südtirols, erklärt sich die Direktorin vom Schulsprengel Eppan im Herbst 2018 bereit, am IN IN Projekt teilzunehmen.

* Il contributo è frutto del lavoro congiunto delle due autrici. In particolare Vanessa Macchia ha curato i paragrafi 1, 2, 4 e 5, Annamaria Ardemagni i paragrafi 3, 6, 7.

Das Forscherteam der Fakultät für Bildungswissenschaften der Unibz nimmt mit der Schulführungskraft Kontakt auf, und im Gespräch mit ihr, der Schulreferentin für Inklusion der Mittelschule und einer Lehrperson der Grundschule Girlan, werden die Bedürfnisse bezüglich inklusiver Schulentwicklung des Sprengels aufgenommen.

Nach einem ausgearbeiteten Prozessvorschlag von Seiten des Forscherteams, wird gemeinsam mit der Schule beschlossen auf der individuellen Ebene zu arbeiten und nach folgendem Schema vorzugehen:

Tab. 2 - Arbeitsschritte



10-15 Lehrpersonen der Mittelschule Eppan und der Grundschule Girlan werden von der Schulführungskraft eingeladen, im Rahmen der „Inklusiven Schulentwicklung“ die eigene inklusive Haltung in der Arbeit mit den SchülerInnen zu reflektieren und zu analysieren.

Im Laufe der zwei Schuljahre, in denen das Projekt abgewickelt wird, ändert sich die Gruppe aus schulorganisatorischen und persönlichen Gründen mehrmals. Eine Kerngruppe von 6 Personen bleibt aber während der zwei Schuljahre konstant.

Der Gruppe gehören sowohl Lehrpersonen aus der Grundschule Girlan als auch aus der Mittelschule Eppan des gleichen Sprengels an. Folgende Berufsbilder sind vertreten: KlassenlehrerInnen, Integrationslehrpersonen, Mitarbeiter für Inklusion, Sozialpädagogin.

Die Themenschwerpunkte basieren auf einer Auswahl der Indikatoren des „Profil für Inklusive Lehrer und Lehrerinnen“ der European Agency for Development in Special Needs Education 2012.

Es wird für diesen Schulsprengel die Methode des „Bedeutungsvolles Ereignis“ („critical incident“) (Tripp, 1993) gewählt.

Basierend auf der Erzählung einer signifikanten Episode, die sich im Berufsleben des Lehrers in den Bereichen des Inklusionslehrerprofils (EADSNE, 2012) ereignet hat, wird durch die Methode der Auto-Ethnographie und des kritischen Ereignisses eine persönliche Reflexion aktiviert.

Tab. 3 - Arbeits- und Reflexionsphasen des Prozesses



Phase 1: Das kritische Ereignis wird vom Lehrer, der es erlebt hat, beschrieben. Die Situation und der Ablauf werden so objektiv wie möglich nacherzählt.

Phase 2: Die durchlebten Empfindungen, Gedanken und Begründungen werden beschrieben und in die Kategorien „positiv“, „negativ“ und „zweifelhaft“ eingeteilt. Es können auch Handlungsalternativen ins Auge gefasst werden: „Was hätte ich anders machen können“.

Phase 3: Es wird versucht das Erzählte durch eine kritische Reflexion möglicher Einflussfaktoren wie z.B. Einstellungen, Werte und Überzeugungen, Wissen, Fähigkeiten, Beziehungen, Ressourcen, Kontextaspekte, Entscheidungen und Schwierigkeiten zu interpretieren.

Phase 4: Mögliche Handlungsalternativen für zukünftige Situationen werden gesammelt und auf verschiedenen Ebenen (beruflich, persönlich, relational, etc.) bezüglich ihrer Validität hinterfragt.

Phase 5: Die Erzählungen und Reflexionen der vorangegangenen Phasen werden mit den Kollegen geteilt, um sich gegenseitig Hilfe zu

leisten und Erfahrungen und Ressourcen auszutauschen. In einer Gruppensitzung werden einige Erzählungen über bedeutende Vorkommnisse zusammen besprochen.

Für die kritische Reflexion der Phasen 3, 4 und 5 werden die Listen zu inklusiven Verhaltensweisen und zu Kenntnissen und Fertigkeiten eines Inklusionslehrers aus dem EADSNE Profil (2012) verwendet werden.

Der Schulführungskraft möchte durch das Projekt bewirken, dass die Lehrpersonen die eigene inklusive Haltung wahrnehmen, bzw. für sich klären und sich auf einen Reflexionsprozess einlassen. Daraus sollen neue Impulse und neue Haltungen entstehen, die den Lehrpersonen selbst für die didaktische Umsetzung von Inklusion im Klassen- und Schulverband dienen sollen und die diese als Multiplikatoren dem gesamten Sprengel weitertragen sollen.

2. Arbeitsschritte und Inhalte des Prozesses

Der Prozess am Schulsprengel Eppan wird von zwei Mitarbeiterinnen des Forscherteams der Unibz begleitet und wickelt sich nach Absprache mit der Schulführungskraft und den beteiligten Personen in folgenden Schritten ab:

1. Einführendes Treffen mit folgenden Schwerpunkten:
 - Erklärung der methodischen Vorgangsweise
 - Einführung in die Thematik des Bedeutungsvollen Ereignisses
 - Diskussion zum Ziele einer gemeinsamen Definition vom Inklusionsbegriff
 - Ausfüllen anonymen Fragebogen zu Haltungen und Praxis der Inklusion
 - Analyse der aktuellen Situation mit Reflexion und Austausch
 - Auswahl in partizipativer Weise der 5 von 14 Indikatoren des „Inklusiven LehrerInnen Profils“ der europäischen Agentur, die als Grundlage bei der Auswahl der bedeutungsvollen Ereignisse dienen sollen und Ausgangspunkt für die Selbstreflexion sein sollen
2. Individuelle Verschriftlichung bedeutungsvoller Ereignisse aus dem Unterricht durch jeden einzelnen Teilnehmer in der Zeit zwischen den einzelnen Treffen und Versand derselben an die Prozessbegleiterinnen.
3. 4 weitere Treffen zur Selbstreflexion und Gruppendiskussion mit folgender Gliederung:
 - Feedback der Prozessbegleiterinnen der Universität zu den eingereichten bedeutungsvollen Ereignissen

- Reflexion über ausgewählte bedeutungsvolle Ereignisse, zunächst individuell, dann in der Gruppe
 - Diskussion und Entwicklung von Aktionsalternativen
 - Gemeinsame Auswahl des nächsten Indikators
4. Zwischenbericht im Lehrerkollegium des Grundschulsprengels.
 5. Interviews von einigen Teilnehmern auf freiwilliger Basis als persönliches Feedback zum Projekt.
 6. Abschlusstreffen und schriftliches Feedback aller TeilnehmerInnen:
 - Wiederholung ausfüllen des anonymen Fragebogens zu Haltungen und Praxis der Inklusion
 7. Abschlussgespräch mit der Schulführungskraft des Grundschulsprengels.

Inhaltliche Aspekte des Projektes

Im einführenden Treffen mit der Teilnehmergruppe wird die organisatorische und inhaltliche Vorgangsweise geklärt. Dann wird gleich jeder einzelne Teilnehmer aufgefordert, anonym einen Fragebogen zu den Haltungen und Praxis der Inklusion auszufüllen und anschließend wird eine Diskussion eingeleitet, um zu einer gemeinsamen Inklusionsbegriff-Findung zu kommen. Anschließend wird gemeinsam das bedeutungsvolle Ereignis folgendermaßen erläutert:

Ein bedeutungsvolles Ereignis kann:

1. ein besonders schwerwiegendes Ereignis (Krise, Gewalt, ...) sein
2. ein tägliches Ereignis sein: typisches, interessantes, trauriges, irritierendes, dilemmatisches Ereignis des Schulalltags, das man kritisch reflektieren möchte.

Nach dieser Inhaltlichen Klärung wird den TeilnehmerInnen auch die folgende Vorlage ausgehändigt. Sie werden angehalten, bei der Verschriftlichung zwischen reiner Faktenbeschreibung und Beschreibung des emotionalen Aspektes zu unterscheiden.

Tab. 4 - Vorlage Bedeutungsvolles Ereignis

BEDEUTUNGSVOLLE EREIGNISSE ZUM THEMA:

Indikator

Fakten
Emotionale Aspekte

Um diese Trennung zwischen Fakten und emotionalem Aspekt zu verdeutlichen, liegt der Vorlage auch folgendes konkretes Beispiel einer Verschriftlichung eines bedeutungsvollen Ereignisses bei:

Tab. 5 - Ausgefülltes Musterbeispiel eines bedeutungsvollen Ereignisses

<p>Themenschwerpunkt Die Stimmen aller Lernenden werden gehört und wertgeschätzt</p>	<i>Indikator</i>
<p>Ich hatte heute zwei Stunden in der 2B: eine Stunde Geschichte und eine Deutsch. In Geschichte hatten wir zuerst in Kleingruppen und dann in der Großgruppe darüber reflektiert, wie man Zeit grafisch darstellen kann. Als ich in Deutsch seit 5 Minuten mit der Hausaufgabenkorrektur angefangen hatte, streckte Josef seinen Arm hoch und erzählte, wie er mal in Rom eine Säule gesehen hatte, auf der die vielen Ereignisse eines Kriegs dargestellt wurden, und zwar zeitlich geordnet. Ich fand seinen Beitrag fehl am Platz und antwortete: „Josef, das wäre vor 5 Minuten interessant gewesen, jetzt sind wir aber bei den Deutschhausaufgaben. Wo ist denn dein Heft?“</p>	<i>Fakten</i>
<p>Josefs Beitrag hat mich irritiert, weil ich es gerade geschafft hatte die Aufmerksamkeit der Klasse auf die neue Aufgabe zu richten. Kurz darauf hatte ich aber das Gefühl, ich hatte was Falsches getan. Josef hatte in der Diskussion in der Großgruppe nichts gesagt und ich weiß, wie schwer es für ihn ist auch in Kleingruppen mitzureden.</p>	<i>Emotionale Aspekte</i>

Beim ersten Treffen wählen die Mitglieder der Gruppe in partizipativer Weise anhand eines Punktsystems aus folgenden 14 Indikatoren entnommen aus dem **Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer (European Agency for Development in Special Needs Education)**, 5 Indikatoren mit denen sie in diesem Prozess arbeiten möchten:

- Inklusion und Qualität in der Bildung können nicht voneinander getrennt werden.
 - In der Schule anwesend sein ist nicht genug. Inklusion bedeutet Teilhabe, dass alle Lernenden in für *sie* sinnvolle Lernaktivitäten eingebunden sind.
 - Die Stimme aller Lernenden müssen gehört und wertgeschätzt werden.
 - Klassifizierungen von Lernenden können sich negativ auf ihre Lernmöglichkeiten auswirken.
 - Kognitives, praktisches, soziales und emotionales Lernen sind für alle Lernenden gleichermaßen wichtig.
 - Die Lehrererwartungen sind ausschlaggebend für den Erfolg der Lernenden und daher sind hohe Erwartungen an alle Lernenden entscheidend.
 - Die Lernfähigkeit und das Lernpotenzial jedes einzelnen Lernenden müssen erkannt und gefördert werden.
 - Effektive Lehrerinnen und Lehrer sind Lehrkräfte für *alle* Lernenden.
 - Kulturelle und soziale Hintergründe sowie die persönlichen Sichtweisen der Eltern und Familien müssen respektiert werden.
 - Die Verantwortung für eine effiziente Kommunikation und Zusammenarbeit mit Eltern und Familien liegt bei der Lehrkraft.
 - Inklusive Bildung erfordert die Zusammenarbeit aller Lehrkräfte im Team.
 - Zusammenarbeit und Teamarbeit mit anderen Fachkräften unterstützt das professionelle Lernen und Entwicklung.
 - Unterrichten ist ein Entwicklungsprozess, der kontinuierliche und systematische Planung, Evaluation, Reflexion und dementsprechende Änderungen im Handeln erfordert.
 - Ein Lehrer kann nicht in allen Fragen im Zusammenhang mit inklusiver Bildung Experte sein. Inklusiver Unterricht ist ein Lernprozess: Offen für das Erlernen neuer Fähigkeiten zu sein und aktiv nach Informationen und Beratung zu suchen ist etwas Positives und keine Schwäche.
- Die für diesen Prozess ausgewählte fünf Indikatoren sind:
- Inklusive Bildung erfordert die Zusammenarbeit aller Lehrkräfte im Team.

- Die Lernfähigkeit und das Lernpotential jedes einzelnen Lernenden müssen erkannt und gefördert werden.
- Klassifizierungen von Lernenden können sich negativ auf ihre Lernmöglichkeiten auswirken.
- Die Stimme aller Lernenden müssen gehört und wertgeschätzt werden.
- Kognitives, praktisches, soziales und emotionales Lernen sind für alle Lernenden wichtig.

3. Die individuelle Arbeit

Verschriftlichung bedeutungsvoller Ereignisse

Beim ersten Treffen werden die TeilnehmerInnen angehalten, 5 bedeutungsvolle Ereignisse aus ihrem Unterricht zu verschriftlichen. Es stellt sich aber bereits nach dem zweiten Treffen heraus, dass die anfänglich geforderte Menge von 5 Ereignissen pro Teilnehmer zu hoch gesteckt ist und nur beim ersten Mal mehr als 3 Ereignisse pro Teilnehmer eingereicht werden. Nach den weiteren Treffen werden maximal 3 Ereignisse pro Teilnehmer an die Prozessbegleiterinnen zurückgeschickt und teilweise reduziert sich auch diese Anzahl auf 1-2 Ereignisse.

Als Grund dafür wird von den Einzelnen mehrfach die Überlastung durch die schulische Arbeit genannt, aber auch die Schwierigkeit, zu den jeweiligen Indikatoren passende Ereignisse zu nennen. Eine Teilnehmerin erklärt nach dem 3.Treffen, große Schwierigkeiten beim Verschriftlichen von Beobachtungen und Emotionen zu haben und will deshalb sogar das Projekt verlassen. Als sie die Möglichkeit erhält, ihre bedeutungsvollen Ereignisse einfach mündlich der Gruppe mitzuteilen, verlässt sie das Projekt nicht mehr.

Ihr „Ausbruch“ gleich zu Beginn des Treffens wird selbst zu einem bedeutungsvollen Ereignis der Gruppe, weil er eine sehr angeregte Diskussion über die einzelnen Berufsbilder und Rollen der Teilnehmerinnen im inklusiven Prozess der Schule mit sich bringt. Gerade die Rolle einer Mitarbeiterin für Inklusion und die spezifische Situation der Inklusion des von der Mitarbeiterin betreuten Kindes werden analysiert und aus verschiedenen Gesichtspunkten beleuchtet.

Die Anwesenden zeigen sich sehr interessiert an der Sichtweise der Mitarbeiterin und wirken zum Teil auch sehr betroffen über gewisse Aussagen der Erzählenden und der von ihr beschriebenen Arbeitssituation. Die Gruppe wächst durch diese sehr offene Diskussion stark zusammen, und alle Gruppendiskussionen werden ab diesem Zeitpunkt mit mehr Offenheit und Vertrautheit geführt.

*Im Folgenden einige Beispiele für eingereichte Ereignisse
Ereignisse zum Indikator: „Inklusive Bildung erfordert die Zusammenarbeit aller
Lehrkräfte im Team“*

Fakten

Ich und eine weitere Lehrperson gestalteten mit einer Gruppe Schüler und Schülerinnen im Projektunterricht einen Raum. Auch wenn die Gruppe klein war ging es recht chaotisch zu, da wir gemeinsam planen mussten, wie die nächsten Schritte aussehen sollten und jeder und jede zu Wort kommen wollten. Ein Schüler saß lustlos in einer Ecke und sagte wiederholt, er würde lieber in die Klasse gehen, das Projekt gefalle ihm nicht und die Schule sei sowieso scheiße.

Irgendwann riss mir der Geduldsfaden und ich sagte ihm „Na gut, dann geh in die Klasse, aber glaub nicht, dass du danach zurückkommen kannst.“ Der Schüler ging in die Klasse, bald darauf läutete es zur Pause.

Nach der Pause saß der Schüler wieder vor dem Klassenraum und sagte zu mir, die Lehrperson in der Klasse habe ihn verschickt und gesagt er müsse am Projekt teilnehmen und dürfe nicht in der Klasse bleiben.

Emotionale Aspekte

Das Projekt hatte gerade begonnen und es war vieles zu planen und zu überlegen. Die Gruppe der Teilnehmerinnen war bunt gemischt und teils wenig motiviert. Dass dann dieser eine Schüler, den ich besser kenne, dem Ganzen die Krone aufsetzte und so herumrörgelte hat mich wütend gemacht.

Mir ist Konsequenz wichtig, umso unangenehmer war es den Schüler nach der Pause wieder im Klassenraum vorzufinden, weil die Lehrperson in der Klasse von ihm etwas anderes verlangt hatte als ich. Ich hatte eine in meinen Augen wichtige Entscheidung getroffen und konnte nicht daran festhalten, da das Team der Lehrpersonen nicht hinter der Entscheidung stand.

Da wir zu zweit im Projektunterricht waren, konnte ich gleich zu den Lehrpersonen der Klasse gehen und die Situation zum Glück klären.

Fakten

In einer Klassenratssitzung in der auch ich eingeladen wurde, wurde über einen Schüler gesprochen, der durch sein Verhalten regelmäßig die Klasse und die Lehrpersonen auf Trab hält.

Es wurde darüber gesprochen, dass es wichtig ist, einheitliche Verhaltensregeln zu finden, an die sich dieser Schüler halten muss und die von allen Lehrpersonen so eingefordert würden. Auch die Konsequenzen bei Regelverstoß sollten einheitlich sein, um eine klare Linie zu fahren.

Als es darum ging, eine Konsequenz abzusprechen, die auf ein konkretes Verhalten folgen sollte, das der Schüler öfter zeigt, sagte die Klassenlehrperson, dass sie dieses Verhalten nicht stören würde und sie es nicht als sinnvoll erachte, diese Konsequenz einzufordern. Auf die Stimmen, die betonten, wie wichtig klare Abmachungen insbesondere für diesen einen Schüler sind, wurde von dieser Lehrperson nur wenig eingegangen.

Auch auf die Aussagen der Mitarbeiterin für Integration, die mit diesem Schüler intensiv arbeitet wurde nicht wirklich eingegangen.

Emotionale Aspekte

Der Schüler besuchte bereits das zweite Jahr unsere Schule. Bereits im Jahr zuvor gab es einige Vorfälle mit ihm, in diesem Jahr hatte es jedoch im Team der Lehrpersonen einige Änderungen gegeben. Genau eine dieser „neuen“ Lehrpersonen, die den Schüler noch nicht so gut kannte, sprach sich nun gegen eine einheitliche Regelung aus.

Ich selbst arbeite nicht (mehr) so intensiv mit der Klasse/dem Schüler, hatte ihn jedoch im Vorjahr mehrere Stunden wöchentlich in einem Projekt bei mir. In diesem Projekt gab es mit seinem Verhalten große Schwierigkeiten, wie auch häufig im gesamten Schulalltag.

Nach dieser Sitzung, an der ich nur kurz zu Beginn teilgenommen hatte reagierte ich mit Unverständnis und Frustration. Ein Jahr lang hatte ich den Schüler kennengelernt und ihn begleitet und dabei die Erfahrung gemacht, wie wichtig klare Regeln und Konsequenzen im Umgang mit ihm sind.

Zudem war es mir unverständlich, dass auch die anderen Lehrpersonen, die von Schwierigkeiten mit dem Jungen berichteten sich hier nicht mehr gewehrt hatten.

Ereignis zum Indikator: „Die Stimme aller Lernenden müssen gehört und wertgeschätzt werden“

Fakten

Häufig: X und Y befinden sich im Eingangsbereich und warten auf ihre Begleitpersonen zur Pause. Verschiedene Lehrpersonen gehen an ihnen vorbei und da Y ein sehr extrovertiertes Mädchen ist, erhält sie viel Beachtung. X daneben wird jedoch kaum wahrgenommen. Er sitzt im Rollstuhl und kommuniziert nicht mit Lautsprache.

Emotionale Aspekte

Ich finde diese „Nichtbeachtung“ bei X nicht förderlich für sein Selbstwertgefühl und seine soziale Lernfähigkeit. Da er aufgrund seiner Situation angewiesen ist, dass Personen auf ihn zugehen, wäre es unbedingt von wesentlicher Bedeutung, dass man sich ihm genauso zuwendet.

Ereignisse zum Indikator: „Klassifizierungen von Lernenden können sich negativ auf ihre Lernmöglichkeiten auswirken“

Fakten

In diesem Schuljahr haben zwei Schüler in verschiedenen Klassen eine Zertifizierung erhalten. Die Abklärungen wurden auf Wunsch der Eltern eingereicht und im Laufe des Jahres bekamen beide Schüler einen KB nach Gesetz Nr. 170.

Der IBP wurde für diese Schüler erstellt und die entsprechenden Kompensationsmaßnahmen festgelegt.

Nach Unterzeichnung der IBPs und der Besprechung mit den Eltern wiesen beiden Schüler einen massiven Leistungsabfall in meinem Fach auf und selbst leicht differenzierte Arbeiten wurden nicht mehr mit der notwendigen Sorgfalt

und Aufmerksamkeit gelöst. Ein Schüler hat vollständig aufgegeben und die Leistungsbereitschaft sank auf „0“.

Die Zertifizierung hat diesen beiden Schülern nicht wirklich zum Erfolg verholfen, im Gegenteil, sie haben sich viel weniger angestrengt, zum Teil auf Differenzierungsmaßnahmen beharrt, obwohl sie die Aufgabenstellungen eigentlich auch ohne diese geschafft hätten.

Emotionale Aspekte

Es ist eigentlich nur schade, dass Eltern wie Schüler den Weg des geringsten Widerstandes suchen und damit auch die Chance verlieren mit ihren – in meinen Augen – geringen Defiziten umzugehen und daran zu wachsen und sich weiter zu entwickeln.

Es ist eigentlich nur zum Ärgern, dass so viele Menschen für das Wohl des Schülers arbeiten, dies aber weder von den Eltern noch von den Schülern selbst gesehen wird.

Ereignisse zum Indikator: „Die Lernfähigkeit und das Lernpotential jedes einzelnen Lernenden müssen erkannt und gefördert werden“

Fakten

X ist 1 Jahr älter als der Rest der Klasse, ... Er arbeitet stets sehr langsam, ist oft abgelenkt und starrt Löcher in die Luft. Er ist bisher nicht besonders gut in die Klasse integriert. Seine Leistungen sind unterschiedlich, in einigen Lernfächern und in Mathematik war er im 1. Semester negativ. Er ist sehr antriebsarm. X hat aber ein großes Talent: Er ist rhythmisch sehr begabt und kann sehr gut tanzen. Bei der Tanzolympiade konnte er seine Fähigkeiten erstmals unter Beweis stellen.

Emotionale Aspekte

Während des mehrtägigen Lehrausfluges... habe ich seine Begabung bei der Talentshow und bei Zumba beobachtet. In der Disco wurde X von einigen Mädchen umringt und man wollte seine Telefonnummer. Zudem ist er dort mit einem weiteren Mitschüler aufgrund seiner außergewöhnlichen Tanzschritte sehr positiv aufgefallen.

Wenn man Schüler in einem anderen Kontext erlebt, kann man die Persönlichkeit besser kennen lernen und man erlebt ein anderes Kind. Als Fachlehrerin hat man immer einen ganz bestimmten Fokus, der aber der Schülerpersönlichkeit nicht ganz gerecht wird.

Vom Aufenthalt am Meer hat X sehr profitiert: Er hat erstmals einen langen Aufsatz (Bericht über die Lehrfahrt) geschrieben. Er scheint nun den Anschluss an die Klassengemeinschaft gefunden zu haben und er war imstande, zumindest in den verbleibenden Schulwochen, einigen Anforderungen gerecht zu werden. Bei der Abschlussfeier der Mittelschule kann er sein Talent wieder unter Beweis stellen.

Ereignisse zum Indikator: „Kognitives, praktisches, soziales und emotionales Lernen sind für alle Lernenden wichtig“

Fakten
<p>X hatte die Aufgabe, einen Vortrag über ein geschichtliches Ereignis (Entdeckung Amerikas) vorzubereiten. Er hatte die Informationen ausgewertet und ein Plakat dazu gestaltet. Seine Schwester half ihm ein wenig beim Gestalten des Plakats und der Handzettel, ich beim Bündeln der Informationen.</p> <p>Als in der Klasse bereits zwei Vorträge gehalten worden sind, wollte die LP mit Inhalten weitermachen, als X anmerkte, dass er auch an diesem Tag den Termin gehabt hätte. Was er nicht wusste, sein Termin wäre erst drei Tage später gewesen.</p> <p>Die LP stellte es X frei zu entscheiden, wann er den Vortrag halten wollte und trotz seiner ganzen Aufregung und Unsicherheit, aber durch die Motivation seiner Mitschüler, entschied er sich dafür den Vortrag zu halten.</p> <p>Es gelang ihm eine souveräne Vorstellung der Entdeckung Amerikas.</p>
Emotionale Aspekte
<p>Xs Mut hat mich fasziniert. Man sah ihm förmlich an, wie aufgeregt und unsicher er war; in dieser Situation und in diesem Zustand zu entscheiden den Vortrag zu halten, war für mich nicht nachvollziehbar, aber dafür umso großartiger. Die Unterstützung beim Vorbereiten, die Gewissheit es einigermaßen gut gelernt zu haben und die Motivation der Mitschüler haben X dazu veranlasst eine, für mich absolut bewundernswerte, Entscheidung zu treffen.</p>

Fakten
<p>Nach einer kurzen Anleitung arbeitet der Schüler selbständig am Computer im Bastel-/Ausweichraum (Blitzrechnen). Ich wende mich einer anderen Schülerin im Klassenraum zu. Nach ca. 5 Minuten kommt er vollkommen aufgelöst, den Tränen nahe, zu mir, klammert sich an mich und sagt: „Ich kann das nicht. Ich verstehe das nicht“.</p> <p>Er beruhigt sich erstaunlich schnell. Wir kehren gemeinsam an den Computer zurück und ich erkläre ihm die Aufgabe (er war an eine neue Aufgabenstellung gelangt, die er nicht alleine erfassen konnte). Ihm wird die Aufgabe schnell klar; ich schaue ihm noch etwas über die Schulter bis er sagt: „Ich brauche dich jetzt nicht mehr“.</p>
Emotionale Aspekte
<p>Als der Schüler aufgelöst zu mir kommt, bin ich schockiert. Mir geht durch den Kopf: „X hat gerade so konzentriert und gelassen gearbeitet. Jetzt ist diese gute Arbeitshaltung verloren. Wie soll ich ihn jetzt bloß beruhigen?“ Ich spüre, wie ich innerlich nervös werde und denke daran, zwei Mal tief durchzuatmen. Es gelingt mir, nach außen hin ruhig zu bleiben und überlegt zu handeln.</p> <p>Dass X mir körperlich so nahekommt, freut mich einerseits, weil ich es als Zeichen erlebe, dass er mich (neue Lehrperson) akzeptiert. Andererseits finde ich diese starke körperliche Nähe Lehrpersonen gegenüber nicht angebracht.</p> <p>Ich gehe auf dieses Thema in dieser Situation nicht ein, weil X emotional gerade gefordert ist. In anderen, nicht kritischen, Momenten, in denen X körperlich mit mir in Kontakt tritt, sage ich ihm, dass ich ihn sehe/wahrnehme, dass er seinen Raum hat, ich meinen etc.</p>

Persönliche Feedbacks zu den bedeutungsvollen Ereignissen

Wie mit der Gruppe beim ersten Treffen vereinbart, erhalten alle TeilnehmerInnen für ihre bedeutungsvollen Ereignisse ein kurzes Feedback der Prozessbegleiterinnen.

Diese werden den TeilnehmerInnen während des Treffens persönlich ausgehändigt mit der Möglichkeit, die Prozessbegleiterinnen um Klärungen zu bitten oder Fragen zu stellen. Jedes Feedback ist bewusst kurzgehalten, um das Lesen während des gemeinsamen Treffens zu erleichtern und enthält zu den Ereignissen passende Fragen, die den Selbstreflexionsprozess ein zweites Mal anregen sollen. Man merkt bald, dass das Sammeln von bedeutungsvollen Ereignissen der Gruppe ziemlich schwerfällt. Die Anzahl der beschriebenen Ereignisse wird mit der Zeit immer geringer und die Beiträge werden meistens erst knapp vor dem nächsten Treffen den Referentinnen zugesandt werden. Im Gespräch stellt sich heraus, dass nicht so sehr die zu beschreibenden Ereignisse fehlen oder die Indikatoren nicht klar genug seien, sondern die Überwindung die Ereignisse zu Papier zu bringen die eigentliche Hürde darstellen.

Dennoch herrscht aber ein spürbares Interesse an den Rückmeldungen. Ausbleibende Rückmeldungen aufgrund technischer Pannen (z.B. nicht zugestellte E-Mails), lösen einen gewissen Unmut aus und werden von den Teilnehmern nachdrücklich eingefordert. Dies bestätigt, dass die aktive Beteiligung am Prozess stets hoch bleibt und doch nicht im Laufe des Prozesses abschwächt, wie die geringere Anzahl an Ereignissen vermuten lassen würde.

Im Folgenden einige Beispiele für ausgehändigte Rückmeldungen:

Liebe ...

herzlichen Dank für deine bedeutungsvollen Ereignisse. Man erkennt daraus, dass dir das emotionale Lernen deiner Schüler sehr wichtig ist. Du bist in der Lage, ihre Entwicklung zu beobachten, ohne sofort einzugreifen. So hast du die Möglichkeit, ihre Fortschritte zu sehen. Teilst du deine Beobachtungen mit deinen Teamkollegen und lässt auch sie an den Lernfortschritten der Schüler teilhaben?

Was machst du, wenn du hingegen keine Fortschritte, sondern eher einen Rückschritt und „Hilflosigkeit“ siehst? Suchst du in deiner Beziehung zur Schülerin eine Lösung oder erweiterst du das Netzwerk auf deine Teamkollegen, der Sozialpädagogin und alle Ressourcen, die dir zur Verfügung stehen?

Liebe ...,

herzlichen Dank für dein bedeutungsvolles Ereignis. Als neue Lehrperson einer Klasse machst du wahrscheinlich gerade viele solche neuen Entdeckungen bezüglich sozialer und emotionaler Aspekte deiner Schüler, die dir viele Möglichkeiten zur Reflexion bieten und dir ermöglichen, deine Schüler und dich besser kennenzulernen. Ebenso geht es höchstwahrscheinlich auch deinen Schülern. Teilst du diese Erfahrungen auch mit deinen Teamkollegen oder reflektierst du sie nur alleine und ziehst daraus entsprechende Schlüsse?

Wie wirkt sich diese Reflexion auf deinen Umgang mit den Kindern und auf deine weitere Arbeit mit der Klasse aus?

Liebe ...,

herzlichen Dank für dein bedeutungsvolles Ereignis. Du schilderst darin die Komplexität der Situation eines Kindes mit besonderen Bedürfnissen im Rahmen einer zahlreichen Klasse, in einer Übergangssituation. Nicht immer hat man dabei die Zeit, diesem Kind im richtigen Moment die nötige Aufmerksamkeit zu widmen. Nicht immer kann man sich den „Luxus“ leisten, den Gründen eines emotionalen Ausbruchs nachzugehen. Doch auch die Reflexion in einem zweiten Moment kann eine Ressource sein. Hat das Nachdenken über die Episode in deiner Beziehung zum Schüler etwas verändert? Hat sie auf die weitere Planung deiner methodisch didaktischen Maßnahmen und pädagogischen Interventionen einen Einfluss gehabt?

Liebe ...,

herzlichen Dank für dein bedeutungsvolles Ereignis. Der Musikunterricht bietet sicher viele Möglichkeiten, Beispiele für diesen Indikator zu beobachten.

Die verschiedenen Formen des emotionalen und praktischen Lernens, die du mit Hilfe des teamorientierten Unterrichts erfährst, geben dir sicher stets neue Motivation, diese Form des Unterrichts, in den unterschiedlichsten Momenten des Schulalltags einzusetzen.

Die Erfolge, die du siehst, stärken dich und wirken sich auch so wiederum positiv auf deine Schüler aus. Fließen diese Beobachtungen des emotionalen Lernens deiner Schüler aber auch in den Teamgesprächen mit deinen KollegInnen ein? Könnten diese auch für die Arbeit deiner KollegInnen hilfreich sein?

Lieber ...,

danke für deinen Beitrag. Er ermöglicht uns einen Einblick in deinen Schulalltag. Im Sinne unseres Zieles, einer selbstkritischen Reflexion,

bitten wir dich, beim nächsten bedeutungsvollen Ereignis, die Trennung von Fakt und Emotion bewusst einzuhalten. Dadurch wirst du selbst angehalten, beides separat zu benennen und dies erleichtert dir vielleicht auch die kritische Selbstreflexion, die wir anstreben.

Liebe ...,

danke für deinen Beitrag. Er bietet sicher mehrere Ansätze für die von uns angestrebte Selbstreflexion. Aus deinen Beschreibungen geht deutlich hervor, wie wichtig dir in deinem Unterrichtsstil die kooperativen Lernformen sind. Auch der Wunsch, den Schülern diese Unterrichtsform nahezubringen, ist deutlich erkennbar. Welchen Platz nehmen diese beiden Dinge in der Diskussion und Planung mit deinen Teamkollegen ein?

Liebe ...,

danke für deinen Beitrag. Du sprichst eine Situation an, in der die Zusammenarbeit der Lehrkräfte sicher sehr gefordert ist. Unterschiedliche Einstellungen beeinflussen die vorgesehene, gemeinsame Bewertung eines Kindes. Die Art der Diskussion darüber hängt stark von der Zusammenarbeit und der Kommunikationsform des Teams ab. Dies ist sicher ein guter Ansatzpunkt zur Selbstreflexion. Wie verläuft die Diskussion in deinem Team?

Liebe ...,

danke für deinen Beitrag. Das gemeinsame Tragen von Entscheidungen, die gemeinsame Absprache der Erziehungskonzepte ist ein zentraler Punkt in der Zusammenarbeit des Lehrerteams und gibt einen guten Anhaltspunkt zur Selbstreflexion. Welche Schritte sind in dieser Hinsicht unternommen worden und welche könnten noch unternommen werden?

Liebe ...,

danke für deinen Beitrag. Aus deinen Beschreibungen geht hervor, wie wichtig die gute Zusammenarbeit im Team für einen inklusiven Unterricht ist. Die Reflexion über die Schritte, die dieser guten Zusammenarbeit vorangegangen sind, helfen wahrscheinlich auch bei der Selbstreflexion über weniger erfolgreiche Momente hinsichtlich der Inklusion in anderen Situationen des Schulalltags. Funktioniert die Zusammenarbeit mit allen Kollegen und Innen gleich gut?

4. Selbstreflexion während der gemeinsamen Treffen

Nach dem Erhalt der bedeutungsvollen Ereignisse wählen die Prozessbegleiterinnen besonders impulsreiche Ereignisse aus und holen das Einverständnis der Autoren und Autorinnen ein, um diese der Gruppe vorzustellen.

Die in der Gruppe zur Diskussion gestellten Ereignisse werden nachfolgendem Schema analysiert:

Die Teilnehmer erhalten den ersten Teil des jeweiligen Ereignisses, und zwar die Fakten.

Sie werden aufgefordert, nach dem Lesen **drei Fragen** zunächst für sich selbst schriftlich zu beantworten:

1. Was macht das mit mir?
2. Was fällt mir dazu ein?
3. Was fühle ich?

Erst dann findet dazu ein **Austausch in der Gruppe** statt. Die beschriebenen Eindrücke werden nach dem „Warum“ hinterfragt. Im Gespräch wird dabei immer wieder auf den ausgewählten Indikator hingewiesen.

Die Gruppe wird bewusst aufgefordert, zunächst individuell die eigenen Gedanken festzuhalten und erst dann in die Gruppendiskussion einzusteigen, um den Prozess der Selbstreflexion bewusst in Gang zu setzen. Es ist deutlich zu spüren, dass es auch bei diesem Arbeitsschritt den TeilnehmerInnen nicht leicht fällt, ihre Gedanken schriftlich festzuhalten. Bei den ersten beiden Treffen, werden die Gedanken noch verschriftlicht, in den folgenden nur mehr stichwortartig festgehalten und die Anwesenden bitten vermehrt darum, nur gedanklich reflektieren zu dürfen und dann gleich in die Gruppendiskussion einzusteigen.

Es fällt auch auf, dass sich die Gruppe immer mehr von der strikten Trennung nach den drei Fragen entfernt und in der Diskussion vermehrt alle drei Punkte verknüpft, ohne sie speziell anzusprechen oder bewusst zu trennen.

In den ersten Treffen geht bei diesem Arbeitsschritt jeweils eine eher peinliche Stille der Reflexionsrunde voran und das Gespräch kommt nur mühsam in Gang. Mit zunehmender Vertrautheit und besonders nach der oben genannten Episode des „Ausbruchs“ einer Teilnehmerin, werden die eigenen Gedanken zu den Ereignissen viel schneller und lockerer den anderen Anwesenden anvertraut. Man merkt, dass sich die Gruppe besser kennengelernt hat und größeres Vertrauen herrscht. Die Beiträge werden persönlicher und direkter.

Die so entstandene Gruppenkoesion bewirkt eine größere Wertschätzung zwischen den verschiedenen Berufsbildern und den Schulstufen.

Einige Beispiele für Aussagen zu Frage 1:

- *Ich denke sofort an die Ursachen für dieses Ereignis.*
- *Ich denke an ein ähnliches Erlebnis.*
- *Der Schüler tut mir leid.*
- *Mir fehlen die Details zu dem Ereignis. Warum wurde das Kind zu einer anderen LP gebracht?*
- *Was ist die Priorität: das weinende Kind oder mit der Klasse weitermachen?*
- *Ich kenne solche Situationen und begegne ihnen öfters. Es fällt mir leicht, auf solche Situationen einzugehen.*
- *Habe den Blickwinkel „kann mit der Klasse nicht weitermachen“ gar nicht bedacht.*
- *Das Ereignis löst Staunen bei mir aus...*
- *Ich frage mich, wie ich reagiert hätte. Für mich wäre es eine Gratwanderung zwischen den beiden Fragen: Entscheide ich jetzt für ihn? oder frage ich ihn, was er tun will?*
- *Ich kann den Stress des Schülers fast nachempfinden, wenn er merkt, dass der Stick leer ist.*
- *Das Ereignis löst Freude aus, weil es für den Schüler ein positives Ereignis ist, durch das er sicher mehr Anschluss findet.*
- *Ich empfinde zuerst Mitgefühl mit dem Schüler, dann Ohnmacht. Es ist nämlich kein Einzelfall. Oft sind Schüler da, aber doch nicht richtig da. Sie haben zwar bestimmte Fähigkeiten, die aber für die Schulkarriere nicht genug sind. Wird unsere Schule dem gerecht?*
- *Es macht mich zornig. Also ist der Schüler doch nicht so langsam, wie man meinen möchte. (Person kennt den Schüler)*

Einige Beispiele für Aussagen zu Frage 2:

- *Das hätte mir gleich passieren können.*
- *Bei mir hätte es wahrscheinlich eine Standpauke gegeben.*
- *Er hat eine Chance gekriegt zu zeigen, was in ihm steckt.*
- *Nicht bei jedem Kind hätte ich so reagiert, wie bei diesem (betroffene Lehrperson).*
- *Fördern und nicht gleich urteilen ist auch wichtig.*
- *Das macht mich betroffen, wenn ich daran denke, was so ein Abklärungsergebnis mit einem Schüler macht. Er gibt auf, weil er jetzt von seinem „Schaden“ weiß. Er fühlt sich anders. Vielleicht hatte er vorher noch Lust mitzumachen.*

- *Es macht mich betroffen an solche Auswirkungen einer Diagnose zu denken. Ein IBP sollte eigentlich helfen, hier wäre mehr geholfen, keine zu haben.*
- *Ich frage mich, wie das Ergebnis dieser Abklärung dem Schüler vermittelt wurde? Die Eltern haben ihm damit einen Freibrief gegeben. Eigentlich sollte der IBP eine Unterstützung sein um gleiche Noten, wie andere Schüler zu bekommen.*
- *Ich muss daran denken, dass ich selbst eine LRS hatte bzw. noch ein bisschen habe. Oft wird eine LRS nur für Vieles vorgeschoben und ist z.B. nur ein Alibi für die fehlenden Korrekturen der GS. LRS bedeutet beinhartes Arbeiten und ständiges Korrigieren.*
- *Was ist hier wichtig? Dass man weitermachen kann? Wenn ein Kind weint, dann passe ich mich als zuständige Lehrperson dem Kind an.*
- *Schüler aus der Klasse nehmen. Andere Schüler beschäftigen, erste Gespräche, andere Lehrperson dazuholen.*
- *Ressource Freiarbeit ist hier gut genützt. Was wäre gewesen, wenn nicht gerade Freiarbeit gewesen wäre?*
- *Gute Teamarbeit, Lehrpersonen und Schüler kennen sich gut. Rahmenbedingungen müssen passen...*
- *Unser Schulsystem ist nicht seines.*
- *Er spielt manchmal ohne Grund die Karte des Rassismus' aus (Person kennt Schüler).*
- *Man könnte der Mutter dieses Ereignis als positives Feedback rückmelden und sie bitten, ihn darin zu unterstützen.*
- *Durch die Klassenstärke übersieht man häufig solche Talente, man legt den Fokus auf die Inhalte der eigenen Fächer.*
- *Es ist eine Frage von Ressourcen: durch die immer komplexer werdenden Situationen hat man viel weniger Zeit für den Einzelnen.*
- *Mir fällt ein eigener Schüler ein, dem so ein Ereignis auch weiterhelfen könnte.*
- *Mir fallen die vielen Zweifel an der Methode der Anlauttabelle ein.*
- *Ich finde, dass Teamstunden nicht immer gut genutzt werden. Die Schüler nehmen gerne die Arbeit in Kleingruppen an, da kann man besser auf die Förderung eingehen.*
- *Es bräuchte mehr Ressourcen, aber es wird mehr gespart.*
- *Eltern wollen häufig mit einem Befund etwas bewirken. Sie pochen zu sehr auf das Erlangen einer Matura, als ob die Wahl einer Lehre ein Scheitern bedeuten würde. Ich finde, das ist ein Trugschluss, denn die Welt braucht alle, auch gute Handwerker.*

Einige Beispiele für Aussagen zu Frage 3:

- *Natürlich kann das sein, dass ein Schüler, der aus der Situation herausgeholt wird, vielleicht so sich am schnellsten beruhigt, aber was denkt dieser Schüler über die Lehrperson? Wieso wartet die Lehrperson?*
- *Warum so lange warten? In diesem Falle ärgert mich das, wenn ich schon weiß, dass diese Situationen schwierig ist für dieses Kind.*
- *Ressource gut genutzt!*
- *Mitleid mit dem Jungen und der Lehrperson.*
- *Ich hatte am Anfang des Textes Angst, dass die Situation zur Tragödie wird, wenn der Schüler doch zur Präsentation gezwungen wird.*
- *Ich konnte die Panik des Schülers mitfühlen, als er gemerkt hat, dass der Stick leer war. Zum Schluss der Erzählung habe ich mich aber über die gelungene Präsentation gefreut.*
- *Ich freue mich jetzt noch mehr über dieses Ereignis, weil ich im Gespräch Zusatzinfos zur komplexen Familiensituation des Schülers erhalten habe.*
- *Ich freu mich für ihn. Ich hatte in meiner Schulzeit ähnliche Erlebnisse.*
- *Zum Glück gibt es im Leben immer wieder Gelegenheiten.*
- *Es tut mir leid für ihn, dass er sein Talent nicht auf andere Fächer übertragen kann.*
- *Er bräuchte in allem viel mehr Zeit. Der teamorientierte Unterricht ist in so einem Fall von Vorteil.*
- *Ich kann mich nicht so richtig freuen, weil ich das Ganze in einem größeren Kontext sehe. Was macht bei uns jemand, der so ist wie dieser Schüler, aber nicht zusätzlich so ein Talent hat? Für so jemanden ist unsere Gesellschaft schwierig.*
- *Unser Schulsystem ist so: es ist ein Barometer, an dem alle gemessen werden. Wenn Werte anders gelebt und vermittelt würden, bräuchte es die Leistung nicht. Ich wäre für die Abschaffung der Noten.*

5. Diskussion in der Gruppe und Suche von Aktionsalternativen

Im Anschluss an diese individuellen Reflexionen wird eine Diskussion zu den genannten Aussagen geführt.

Es fällt auf, dass **in den ersten zwei Treffen** immer wieder **mangelnde Ressourcen** und die daraus resultierende **Hilflosigkeit der Einzelnen** thematisiert werden. Als Ressource wird dabei ausschließlich

auf die zugewiesene Anzahl an Integrationslehrpersonen oder Mitarbeiter für Inklusion gedacht.

Die Forderung einer **inklusiven Schule** unter diesen Voraussetzungen wird entsprechend **in Frage gestellt**.

Es wird auch eingehend über die historische Entwicklung des inklusiven Schulsystems diskutiert und **reflektiert**.

Erst im Austausch und im Laufe der **weiteren Treffen** wird der **Begriff Ressource im weiteren Sinne gesehen** und auch auf andere Mitglieder der Schulgemeinschaft, andere Institutionen und auf interne Ressourcen jedes Einzelnen ausgeweitet.

Im Laufe des Projekts entfernt sich dann der **Fokus** der Diskussion immer mehr von den Mängeln unseres Schulsystems **zu den Haltungen und Empfindungen der einzelnen Akteure und zur Suche nach Aktionsalternativen**.

Ein sich häufig **wiederholender Schwerpunkt** ist der auffallend **große Unterschied in der Zusammenarbeit** der betroffenen Berufsbilder in der **Grundschule** im Gegensatz zu denen in der **Mittelschule**.

Besonders interessant wird die Diskussion, wenn eine Mitarbeiterin, die im Jahr zuvor mit dem von ihr betreuten Schüler in der Grundschule war und nun ihre Erfahrungen in der Mittelschule schildert. Sie vergleicht einige Situationen und schlägt dadurch eine Brücke zwischen den beiden Schulstufen.

Die **Arbeitssituation der Mitarbeiterin** und die **effektive Inklusion** des betreuten Schülers sind immer wieder **zentraler Aspekt der Diskussionen**. Sie rücken sowohl beim Indikator „Die Stimme aller Lernenden müssen gehört und wertgeschätzt werden“ als auch beim Indikator „Inklusive Bildung erfordert die Zusammenarbeit aller Lehrkräfte im Team“ immer wieder in den Fokus.

Es kristallisiert sich heraus, dass gerade die Inklusion eines Kindes, das von einer Mitarbeiterin für Inklusion betreut wird, eine größere Herausforderung darstellt und inklusive Haltungen und große Zusammenarbeit unter den verschiedenen Akteuren erfordert.

Im **Vergleich der beiden Schulstufen** kommt beim Indikator „Kognitives, praktisches, soziales und emotionales Lernen sind für alle Lernenden wichtig“ zum Vorschein, wie sehr das Alter der Kinder auf die Beziehung der Lehrperson mit dem Kind, auf ihre inklusive Haltung und auf die Wahl der Intervention Einfluss nimmt. Anhand einer Episode, in der ein Grundschulkind stark nach Körperkontakt gesucht hat, wird der **Unterschied in der Haltung der Lehrpersonen der beiden Schulstufen** sichtbar.

Folgende zwei Stellungnahmen machen das deutlich:

Ich sehe eine gewisse Ambivalenz im Zulassen des Körperkontakts. Einerseits schon, aber andererseits der Wunsch nach einer gewissen Distanz. Wo ist die Grenze? In der Grundschule ist das sicher ein größeres Thema als in der Mittelschule und die Körpernähe ist sicher auch größer als in der Mittelschule.

In der Mittelschule würde manche Körperlichkeit sicher zu Unterstellungen führen. Dies hat in den letzten Jahren sicher zugenommen und das ist schade, weil das Zwischenmenschliche verloren geht.

Ebenso produktiv ist der Austausch, wenn eine Lehrperson eine Episode mit einem Schüler schildert, den eine anwesende Kollegin im Vorjahr betreute, oder andere TeilnehmerInnen aus anderen Situationen kennen.

Es lässt die TeilnehmerInnen erkennen, wie ein **Kind im Umgang mit verschiedenen Lehrerpersönlichkeiten seine Verhaltensmuster verändern** kann. Die Analyse der unterschiedlichen Muster und Reaktionen und die Diskussion darüber regt die betroffenen Lehrpersonen wiederum zur Selbstreflexion an.

Ebenso verhält es sich mit einer Episode, die mehrere der anwesenden Personen miterlebt haben. Beim Indikator „Klassifizierungen von Lernenden können sich negativ auf ihre Lernmöglichkeiten auswirken“ kommen **verschiedenen Sichtweisen einer gleichen Episode zur Sprache**. Die verschiedenen Verhaltensmuster des Schülers verschiedenen Lehrpersonen gegenüber, geben Raum zu mehreren Reflexionen und Denkanstößen.

Einige TeilnehmerInnen melden auch bei den darauffolgenden Treffen, **zu Hause stark über gewisse Aussagen nachgedacht zu haben und „den Schüler plötzlich ganz anders zu begegnen oder zu sehen“**.

Beim gleichen Indikator wird auch diskutiert, dass eine **Funktionsdiagnose** oder ein klinischer Befund häufig **als Alibi** oder als Bonus missbraucht werden und Eltern häufig nach dem Eintreffen der diagnostischen Unterlagen, alle weiteren Schritte und Maßnahmen der Schule delegieren.

Über die Emotionen, die dadurch bei den Lehrpersonen ausgelöst werden oder über die Haltung der Anwesenden in diesen Situationen wird ausführlich diskutiert und man merkt, dass bei der Einstellung der einzelnen **ganz stark auch persönlichen Erlebnisse und Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit mit einfließen**.

Im Laufe dieser Diskussion kommen die TeilnehmerInnen wieder auf einem gemeinsamen Nenner: die **hohen Ansprüche an alle Berufsbilder**, die in einem inklusiven Prozess verwickelt sind.

Die Betroffenen fühlen eine **hohe Erwartungshaltung** vonseiten der Eltern und Institutionen, denen sie nicht gerecht werden können. Eine gewisse **Hilflosigkeit und Überforderung** sind zu spüren. Gleichzeitig scheint der Austausch darüber einen **befreienden Effekt** auf die Teilnehmerinnen zu haben.

Bei der Diskussion zum Indikator: „Inklusive Bildung erfordert die Zusammenarbeit aller Lehrkräfte im Team“ **erscheint die Vertretung aller Berufsbilder innerhalb der Gruppe besonders wichtig**. Das Kennenlernen der verschiedenen Ansichten und Praktiken hilft, Episoden besser zu analysieren und Kritik oder Beobachtungen objektiver und respektvoller zu formulieren..

Auch der **ursprüngliche Ärger** über eine nicht mitgeteilte Absenz einer Kollegin wird im Gespräch relativiert und **entwickelt sich zu einer positiven Lernerfahrung** des Schülers und der Lehrperson, die merkt, dass auch sie einen direkten Zugang zum Schüler finden kann ohne immer nur mit der Vermittlung durch die Mitarbeiterin zu rechnen. Gleichzeitig signalisiert die Mitarbeiterin ihr Unbehagen darin, immer die Vermittlerrolle zu spielen, obwohl jeder mit dem Schüler selbst auch kommunizieren könnte.

Ebenso bereichert das Einbringen der eigenen Erfahrungen und Sichtweisen der verschiedenen Schulstufen und Berufsbilder das Gespräch und weckt bei allen Beteiligten **mehr Verständnis für die Rolle des Anderen**.

So findet beispielsweise die Sozialpädagogin sehr förderlich, eine bessere Einsicht in die Führung einer Klasse, in die Zusammenarbeit und Absprachen innerhalb eines Klassenrates, in die Planung der einzelnen Unterrichtsstunden, in die Absprachen unter den verschiedenen Berufsbildern des Klassenrates bezüglich der Differenzierung und Teilhabe am Unterricht einzelner Schüler, über die Rolle der Mitarbeiter für Inklusion usw... zu erhalten. Die Mitarbeiterin hört interessiert den Ausführungen der Klassenlehrpersonen zu, wenn sie ihre Sicht der Dinge darlegen, Mittelschullehrpersonen schütteln über gemeinsame Absprachen der Grundschule den Kopf, wünschen sich aber ähnliche Verhältnisse auch in der Mittelschule usw.

Ein weiterer Aspekt des Schulalltags der den Vertreterinnen beider Schulstufen zu schaffen macht, ist die Schwierigkeit, **Leistungen immer auch mit Noten bewerten zu müssen**. Auch darüber wird eingehend diskutiert. Besonders nach einem bedeutungsvollen Ereignis, das ein überraschendes Talent eines Schülers ans Licht bringt, das alle erstaunt, die diesen Schüler kennen. (Indikator: Die Lernfähigkeit und das Lernpotential jedes einzelnen Lernenden müssen erkannt und gefördert werden.)

Ein weiterer Ansatzpunkt für eine längere und nachhaltige Diskussion ist auch die Tatsache, dass sich sowohl die **frühere als auch die**

neue Lehrperson eines Kindes in der Gruppe befinden. Der **Vergleich zwischen den Erfahrungen** der beiden Lehrpersonen lässt beispielsweise diese, sinngemäß wiedergegebene Aussage einer Teilnehmerin entstehen:

Es ist interessant zu sehen, wie unterschiedlich die Reaktionen sind, wenn man einen Schüler näher kennt oder wenn man als neue Lehrperson auf ihn trifft. Das bedeutet für mich, dass die eigene Vorgeschichte mit dem Schüler und die Unsicherheit bzw. Sicherheit einer neuen Lehrperson eine Situation völlig anders verlaufen lassen können.

6. Feedbacks zum Prozess

Mündliche und schriftliche Rückmeldungen:

Beim letzten Treffen werden die Teilnehmerinnen aufgefordert, ein Feedback zum Prozess zu geben und folgende Aussagen können gesammelt werden:

- *Interessanter wäre es gewesen, **Fallbeispiele zu diskutieren**. Da hätte ich mich mehr eingebracht, als in einem schriftlichen Beitrag.*
- ***Eine Rollenklärung der einzelnen Berufsbilder** wäre zu Beginn **wünschenswert** gewesen, dann hätte ich in den Gesprächen besser verstanden, was ich von wem erwarten bzw. verlangen kann. Als Sozialpädagogin sind mir die verschiedenen Berufsbilder zu wenig bekannt.*
- *Ich hatte **nicht das Gefühl**, dass in der Gruppe **ein gemeinsames Arbeiten** stattgefunden hat.*
- *Dieses Gefühl hatte ich nicht, weil ich **mit zwei Teilnehmerinnen** aus der Gruppe **auch außerhalb der Treffen viel gesprochen** habe. Du hingegen empfindest das so, weil du mit deinem Schüler wahrscheinlich überall, aber doch nirgends fix bist.*
- *Ich hatte **Schwierigkeiten, zu den einzelnen Indikatoren Beispiele** zu finden. Ich erlebe jetzt aber häufiger, dass ich mit den Mitgliedern der Gruppe über Fälle austausche. Jetzt tappe ich im Dunkeln. Ein Treffen pro Semester in dieser Gruppe wäre schon fein. Sonst habe ich mich **jetzt lang eingelassen und meine Energien investiert und jetzt...?***
- *Ich würde einen **Austausch im Sinne einer Supervision** mit den Kolleginnen der Schule schon als **wertvoll** sehen. Ich bedanke mich vielmals für die kompetente Begleitung.*
- *Ich würde **schade** finden, wenn **Grundschule und Mittelschule** jetzt aber in einem **zukünftigen Angebot getrennt** würden. Jetzt sind wir gerade erst zusammengewachsen.*

- *Ich habe durch dieses Projekt **meine inklusive Haltung hinterfragt**. Dieser Prozess hat mich **beruflich** wirklich **weitergebracht**. **Besonders die Rückmeldungen** auf meine bedeutungsvollen Ereignisse waren sehr wertvoll.*
- *Man hat oft einen **anderen Blickwinkel** auf eine Situation, wenn man **nicht direkt betroffen ist, aber doch im gleichen Sprengel** ist.*
- *Ich bedanke mich für die **wertschätzenden Rückmeldungen und Gespräche** zu meinen bedeutungsvollen Ereignissen.*
- *Besonders gefreut hat mich die Rückmeldung, dass ich im Laufe der Zeit immer genauer zwischen Fakten und emotionalen Aspekten differenzieren konnte. Diese Aufgabenstellung ist mir anfangs nicht leicht gefallen, der Blick dafür konnte dank eurer Kommentare geschärft werden.*
- *Alle Treffen waren von **gegenseitigem Respekt und gegenseitiger Wertschätzung** geprägt.*
- *Die Kerngruppe (6 Personen) hat sich im Laufe der Zeit zu einer harmonischen Gruppe zusammengefunden, obwohl fast bei jedem Treffen neue Personen dazu oder weggekommen sind.*
- *Die **einzelnen Fallbeispiele** waren gut gewählt und im Wechsel **Grundschule und Mittelschule** ausgesucht.*
- *Auch wenn diese Treffen **für mich persönlich nicht sehr viel Neues** gebracht haben, habe ich mich gefreut, die Gruppe wieder zu sehen und einen Nachmittag lang Erfahrungen und Gedanken auszutauschen.*
- *Die **Gesprächskultur ließ Emotionen zu und war immer lösungsorientiert**, so dass ich nie mit einem unguuten Gefühl das Treffen verließ.*

Diese **Aussagen** stehen erstaunlicherweise zum Teil **in Kontrast** zu den Aussagen, die in den, in anonymer Form ausgefüllten Fragebögen zur inklusiven Haltung und Praxis, stehen.

In diesen wird nämlich mehrfach betont, dass man keine größere Veränderung an sich selbst gemerkt habe, und dass die Reflexion auf individueller Ebene und in der Gruppe die eigene Haltung nicht besonders verändert habe. Gleichzeitig wird aber mehrfach **der Wunsch nach einer Fortführung des Austausches in der Gruppe betont und dass die TeilnehmerInnen sehr wohl veränderte Haltungen in den KollegInnen wahrnehmen**.

Durch alle Feedbacks wird klar, dass besonders das **Vertrauen in die absolute Verschwiegenheit der Gruppe und der Prozessbegleiterinnen eine wichtige Voraussetzung für Entwicklung und Öffnung der Haltungen innerhalb des Prozesses war**. In den Rückmeldung an

das Lehrerkollegium und an die Schulführungskraft wird diese Diskretion ebenso gewahrt und von der Schulführungskraft auch respektiert.

In den von den Prozessbegleiterinnen durchgeführten **Einzelinterviews** mit einigen TeilnehmerInnen nach den ersten drei Treffen werden folgenden Fragen gestellt:

1. Frage: Haben sich durch dieses Projekt für Sie oder die Gruppe Veränderungen gezeigt?
 2. Frage: War die Gruppe beim Veränderungsprozess hilfreich? Und wie?
 3. Frage: Was war Ihr bedeutungsvolles Ereignis im Prozess?
 4. Frage: Was erwarten Sie sich noch von diesem Projekt?
 5. Frage: War diese Selbstreflexion gewinnbringend in Ihrer Arbeit bis jetzt?
 6. Frage: Ist Ihnen sonst noch etwas wichtig, was Sie sagen möchten?
- Im Folgenden ein Auszug aus den Aussagen der Interviewten:

Aussagen zu Frage 1:

- *Für mich haben sich auf alle Fälle Veränderungen gezeigt*
- *Für mich persönlich muss ich sagen, war der reflektierende Moment verschärft.*
- *Ich reflektiere gewisse Sachen mehr.*
- *Was für mich interessant war, war das Thema einmal anzusprechen und zu diskutieren, weil meine Rolle einfach eine ganz andere ist und es für mich interessant ist Lehrpersonen da aus einer ganz anderen Sichtweise kennenzulernen und die Haltung und Einstellung von Lehrpersonen zu sehen.*
- *Ja, eine Entwicklung hat man schon ziemlich mitbekommen, aber ich glaube auch, dass wir als Gruppe am Anfang ein bisschen skeptisch waren und vielleicht auch nicht ganz offen waren. Ich glaube, dass wir jetzt ziemlich offener geworden sind und offener die Dinge auch ansprechen und ich merke Veränderungen auch in meiner Haltung den Lehrpersonen.*

Aussagen zu Frage 2:

- *Ja. Absolut. Die anderen Sichtweisen, die anderen Meinungen.*
- *Man profitiert von der Art, wie andere reflektieren und denken.*
- *Für mich ist auch interessant zu sehen, dass manche aus der Mittelschule und manche aus der Grundschule sind. Auch die einzelnen Berufsbilder, weil ich ja ein anderes Berufsbild habe ist es für mich ist einfach interessant zuzuhören, wie sie das wahrnehmen, wie sie das sehen, ja eben Inklusion.*

- *Vielleicht war es für die Grundschule hilfreich, die Mittelschule zu hören und für andere Kolleginnen aus der Mittelschule die Grundschule.*
- *Im Nachhinein muss ich sagen, dass ich mit diesem Indikator auch sehr viel über mich gelernt habe.*

Aussagen zu Frage 3:

- *Schüler unter anderen Gesichtspunkten zu sehen.*
- *Ja, einfach die Sichtweisen von anderen anzunehmen.*
- *Daß grundsätzlich alle bedeutungsvollen Ereignisse als wichtig erachtet worden sind.*

Aussagen zu Frage 4:

- *Ich erwarte mir regen Austausch und weitere Treffen, wo ich wirklich durch diesen Austausch und diese Kommunikation weitere Sachen, Informationen und andere Sichtweisen mitnehmen kann.*
- *Ja, ich bin neugierig, was kommt. Was für mich.*
- *Ich erwarte mir weiterführende Diskussionen natürlich zu den verschiedensten Indikatoren. Auch neue Anregungen zu bekommen.*
- *Dass man da dranbleibt.*
- *Dass weiterhin ein so offenes Klima herrscht.*

Aussagen zu Frage 5:

- *Ja, muss ich schon sagen, wenn auch sehr schwierig.*
- *Ich denke, dass auch die Reflexion, die Form der Selbstreflexion letztendlich gewinnbringend ist, auch wenn ich sagen muss, dass manchmal etwas schon „zerredet“ wird.*
- *Es hat schon einen Prozess in Bewegung gebracht. Ich hinterfrage mich noch mehr.*
- *Ich habe plus minus gleich weitergearbeitet.*

Aussagen zu Frage 6:

- *Ja, Dankeschön an euch.*
- *Es gefällt mir gut und ich bin gern dabei.*
- *... dass uns Inklusion gelingen kann, da braucht es mehrere Mitspieler...*
- *Ganz ganz wichtig ist, dass wir aus unterschiedlichen Disziplinen zusammengekommen sind, weil ich gewisse Sachen nicht nachvollziehen kann, wie man eine Klasse führt, die Sichtweise der Lehrpersonen, weil ich in einer ganz anderen Position und Rolle bin.*

- ... dass man die Schüler so nimmt, wie er oder sie ist, dass man nicht ständig auf Schwächen herumreitet, sondern auch Kinder mit Begabungen und anderen Fähigkeiten anerkennt...

7. Abschluss der Prozessbegleitung

Es wird im März 2020 ein abschließendes Gespräch mit der Schulführungskraft des Grundschulsprengels Eppan geführt.

Der Wunsch der TeilnehmerInnen nach einer nicht Bekanntgabe der inhaltlichen Schwerpunkte der internen Diskussionen und der Wunsch nach einer Weiterführung dieser regelmäßigen Treffen, werden der Schulführungskraft überbracht.

Auch die Direktorin sieht die **Notwendigkeit, diesen Prozess im Bereich der inklusiven Schulentwicklung**, wie zu Anfang des Projektes als Ziel formuliert, **nicht zu unterbrechen**. Daher wird vereinbart, dass die zwei Mitarbeiterinnen des Forschungsteams auch im kommenden Schuljahr eine Gruppe interessierter Lehrpersonen in einer Form von reflektierender Diskussion sie in ihrer inklusiven Haltungsarbeit weiter begleiten werden.

An dieser Stelle möchten wir uns bei der Schulführungskraft und bei allen TeilnehmerInnen der Mittelschule Eppan und der Grundschule Girlan herzlich für ihr entgegengebrachtes Vertrauen und für die Zusammenarbeit bedanken. Auch für uns Prozessbegleiterinnen war es eine stetige Entwicklung und hat auch bei uns so manchen neuen inklusiven Reflexionsgedanken in Gang gesetzt.

Literaturangaben

- European Agency for Development in Special Needs Education [EADSNE] (2012), *Teacher Education for Inclusion. Profile of Inclusive Teachers*. Letzter Zugang 20/11/2017, verfügbar von www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf.
- Tripp D. (2012), *Critical Incidents in Teaching. Developing professional judgement*, Routledge, Abingdon, Oxon.

8. Studio di caso 2: l'esperienza della Scuola dell'Infanzia di Ortisei

Heidrun Demo, Silvia Dell'Anna¹

Tab. 1 - Informazioni generali sul percorso

Tipologia di scuola	Scuola dell'infanzia
Gruppo linguistico	Ladino
Livello/i di attivazione	Livello scuola e livello classe
Durata complessiva del percorso	1 anno circa, da fine novembre 2018 a fine gennaio 2020
Numero di incontri	7 incontri, per un totale di 16 ore
Insegnanti coinvolti	19 insegnanti e la coordinatrice nel gruppo di lavoro, per un totale di 25 insegnanti coinvolti

Uno dei primi percorsi ad avviarsi è stato quello della Scuola dell'Infanzia "Salieta" del Circolo Didattico Ladinia, una scuola in lingua ladina con sede nel Comune di Ortisei.

Il percorso, svoltosi nell'arco di un anno, può essere concettualmente suddiviso nelle seguenti fasi:

- Fase 1 - La personalizzazione del progetto
- Fase 2 - Formazione
- Fase 3 - Autovalutazione
- Fase 4 - Progettazione
- Fase 5 - Realizzazione
- Fase 6 - Riflessione e miglioramento

1. Il contributo è frutto del lavoro congiunto delle due autrici. In particolare, Heidrun Demo ha curato i paragrafi 1, 5 e 6, Silvia Dell'Anna i paragrafi 2, 3 e 4.

Nel complesso, la scuola ha partecipato al progetto con impegno ed entusiasmo. L'esperienza è stata documentata in tutte le sue fasi e verrà presentata narrando i momenti salienti delle varie fasi.

1. La personalizzazione del percorso

Un incontro per conoscersi

A seguito di un primo contatto da parte della coordinatrice, a ottobre 2018 si è svolto il primo incontro presso la sede della scuola. All'incontro erano presenti una rappresentante del team di ricerca dell'università, la coordinatrice della scuola dell'infanzia e un piccolo gruppo di sei insegnanti. Questo primo incontro è stato dedicato a presentare il progetto, chiarendone gli obiettivi generali e le opzioni di realizzazione a disposizione delle scuole.

Inoltre, il confronto è servito a raccogliere informazioni sul contesto scolastico, in particolare sui punti di forza della progettazione pregressa e in atto, sui progetti già attivi nell'ambito dell'inclusione, e sulle criticità e sfide che il team docenti intendeva affrontare nell'anno 2019.

La scuola è strutturata in 5 sezioni da circa 21-25 alunni. Il team di sezione è composto, generalmente, da almeno 3 insegnanti.

Dal confronto emerge, fin da subito, l'ampia progettualità già esistente su tematiche attinenti all'inclusione scolastica, come ad esempio una cura degli aspetti relazionali, un'attenzione specifica agli alunni con certificazione e, in particolare, un impegno educativo e didattico in risposta all'eterogeneità linguistica e culturale dell'utenza della scuola, con proposte adeguate alle differenti età dei bambini che la frequentano. Inoltre, il rapporto con altre istituzioni del territorio (es. scuola primaria per il passaggio, servizi sociali, mediatori culturali, psicologa, casa di riposo, ecc.) viene indicato dai partecipanti come uno dei punti di forza delle attuali prassi.

Nonostante il generale livello di soddisfazione, tra le possibili aree di progettualità da ampliare, il team menziona aspetti relativi agli alunni con background migratorio e le loro famiglie (altre culture, altre lingue, altre religioni) e alunni con situazioni familiari complesse (es. genitori separati, difficoltà generiche, ecc.).

Il team dichiara di non possedere dati di autovalutazione e che sarebbero interessati a raccogliere le opinioni di genitori e bambini, se possibile, per migliorare le loro proposte.

Dal momento che non viene espresso un interesse specifico per uno dei livelli di azione previsti dal progetto, si chiede al team di ricerca di proporre più opzioni tra cui scegliere, che consentano di includere il tema generale del multilinguismo e multiculturalismo.

Opzioni di realizzazione personalizzate e scelta del percorso

Come concordato durante il primo incontro dedicato alla conoscenza reciproca, a metà novembre si svolge un secondo incontro, durante il quale vengono presentate tre opzioni di partecipazione, calibrate sulle esigenze della scuola.

Alla scuola viene data la possibilità di scegliere se lavorare su un percorso o su una combinazione tra i percorsi scelti. Tutte e tre le proposte si svolgerebbero nell'arco di circa 12 mesi.

Tab. 2 - Opzioni personalizzate a scelta della scuola

Opzioni a disposizione	Obiettivi generali e struttura del percorso	Persone coinvolte
<p>Opzione 1 - Livello comunità <i>Coinvolgimento delle famiglie</i></p>	<p>Il primo percorso si propone di sviluppare un punto di forza della scuola: il plurilinguismo, ponendo particolare attenzione al tema della migrazione da Paesi di lingua diversa dal ladino, dall'italiano e dal tedesco.</p> <p>I docenti e le famiglie verrebbero coinvolti in attività di autovalutazione, progettazione e realizzazione delle iniziative concordate.</p>	<p>Richiede la costituzione di un gruppo di lavoro composto da docenti e un gruppo di lavoro composto dalle famiglie.</p>
<p>Opzione 2 - Livello classe/sezione <i>Il punto di vista dei bambini</i></p>	<p>Il secondo percorso è teso a valorizzare il punto di vista dei bambini sulle pratiche didattiche tramite interviste individuali. Una prima fase di lavoro prevede un momento di autovalutazione che coinvolge i bambini e le insegnanti per riflettere sull'offerta didattica della scuola dell'infanzia. Sulla base dei punti di forza e delle criticità che emergono, un gruppo di lavoro composto da insegnanti progetta alcune nuove attività didattiche/modifica attività didattiche in corso; le insegnanti si osservano nella loro realizzazione e infine il gruppo riflette le azioni.</p>	<p>La fase di autovalutazione richiede il coinvolgimento di tutti gli insegnanti e dei bambini della scuola.</p> <p>Per le fasi di progettazione, osservazione e riflessione delle nuove attività didattiche, è possibile coinvolgere uno o più gruppi di lavoro tra gli insegnanti.</p>
<p>Opzione 3 - Livello scuola <i>Il coinvolgimento dei bambini, degli insegnanti e dei genitori</i></p>	<p>Il terzo percorso si focalizza sugli aspetti organizzativi e culturali dell'inclusione nella scuola dell'infanzia. A seguito di un primo momento di autovalutazione, ove insegnanti e famiglie compilaranno dei questionari on-line e i bambini parteciperanno a delle interviste, gli insegnanti progetteranno in modo partecipato e condiviso priorità e strategie di sviluppo.</p>	<p>Un gruppo di insegnanti si occupa della fase di autovalutazione, definendo gli strumenti (es. domande del questionario).</p> <p>In questa fase, tutti i bambini, gli insegnanti e i genitori vengono ascoltati, con modalità diverse. Infine, tutti gli insegnanti vengono coinvolti nelle fasi di progettazione e realizzazione.</p>

Una volta presentate le tre opzioni di partecipazione, si discute la fattibilità di ciascuna e l'eventuale beneficio che la scuola potrebbe trarre dalla loro realizzazione.

Alcune opzioni appaiono difficilmente realizzabili, quale ad esempio l'opzione 1 che richiede un coinvolgimento rilevante e continuativo da parte delle famiglie. Il team docenti ritiene, invece, di particolare interesse sia l'opzione 2 sia la 3 per la possibilità di ascoltare la voce dei bambini. Inoltre, si sottolinea l'importanza di avere a disposizione un "amico critico", individuato nel team di ricercatori ma anche nei bambini e nei genitori, che potrebbe accompagnare il percorso fornendo prospettive differenti sulla progettualità della scuola.

Dopo una breve discussione e un confronto interno al team docenti, la scuola decide di aderire al progetto selezionando l'opzione 3.

Tab. 3 - Progetto IN IN personalizzato – Calendario 2019

Autovalutazione	Gennaio	1 Incontro di formazione sull'autovalutazione + 1 incontro del gruppo di lavoro (preparazione dei questionari per le famiglie e delle interviste ai bambini)
	Febbraio	1 incontro con le famiglie per la somministrazione dei questionari (modalità da concordare) Interviste ai bambini durante l'orario di lezione
Progettazione	Marzo	1 incontro con tutti i docenti (analisi dei dati raccolti)
	Aprile	1 incontro con tutti i docenti (scelta delle strategie)
Realizzazione	Maggio	Realizzazione delle proposte a scuola
	Giugno	1 incontro con tutti i docenti (bilancio intermedio)
	Settembre	1 incontro con tutti i docenti (riavvio del progetto)
	Ottobre	Realizzazione delle proposte a scuola
	Novembre	
Chiusura	Dicembre	1 incontro con tutti i docenti (bilancio intermedio) Festa con le famiglie

Nel definire la proposta, si concorda con la scuola un monte ore di lavoro totale di 14 ore, suddivise in 7 incontri. Tutti gli altri interventi, comprese le interviste ai bambini, si svolgono in orario scolastico. Dal conteggio sono esclusi gli incontri con le famiglie (a febbraio per i questionari e a dicembre per la festa finale).

L'esperienza, inoltre, viene inserita nel piano di formazione annuale obbligatorio per gli insegnanti.

2. Formazione e costituzione del gruppo di lavoro

A fine gennaio 2019 viene organizzato un incontro di formazione con tutti gli insegnanti della scuola per la costituzione del gruppo di lavoro. Il gruppo è composto, oltre alla coordinatrice, da 18 insegnanti.

L'incontro di formazione è finalizzato a:

1. chiarire gli obiettivi generali del progetto e condividere una definizione di inclusione;
2. presentare la proposta di intervento personalizzata per la scuola dell'infanzia in oggetto, a partire da un esempio concreto;
3. introdurre lo strumento di riferimento (Index per l'Inclusione);
4. prendere alcune decisioni relative alle prime fasi di lavoro, in particolare per ciò che concerne le interviste ai bambini (singole vs. di gruppo, scelta tra due possibili modalità di somministrazione) e con i genitori.

Dopo un momento di confronto a coppie sul termine inclusione, si condividono le definizioni nel grande gruppo. Partendo dalla definizione che ciascuna insegnante attribuisce al concetto e dalle parole chiave emerse (es. "tutti, bambini, insegnanti e genitori", "cambiamento del contesto", "benessere e felicità", "cultura e clima inclusivo", "collaborazione", "competenza degli insegnanti", "impegno condiviso", "rispetto", "scambio di culture", ecc.), si offre una definizione di riferimento per il progetto, convogliando gran parte delle tematiche menzionate. Come premessa di questo lavoro condiviso è, infatti, importante chiarire che l'inclusione riguarda tutta la comunità scolastica, dai bambini – con e senza disabilità o bisogni educativi speciali – agli insegnanti e alle loro famiglie. È un progetto di tutti e per tutti, sempre in divenire, composto da molteplici sfaccettature in termini di tematiche e obiettivi.

La modalità di lavoro promossa dall'Index per l'Inclusione (Booth e Ainscow, 2014), strumento di riferimento per il livello scuola, propone tre fasi di lavoro: fase di autovalutazione, fase di progettazione di priorità e strategie, e fase di realizzazione. Il gruppo si trova ora ad affrontare la prima fase.

Per chiarire ai partecipanti in che cosa consista, concretamente, questo strumento e come possa essere applicato, si presentano le esperienze porta-

te avanti da alcune scuole dell'infanzia, mostrando tutte e tre le fasi previste dall'Index, e le azioni di cambiamento che si sono prodotte.

Nella seconda parte del pomeriggio, l'incontro si focalizza, nello specifico, sulle modalità di autovalutazione, discutendo con il gruppo le tematiche scelte (es. comunicazione scuola-famiglia) e gli strumenti utilizzati negli esempi (es. questionario agli insegnanti, riunione con i genitori, questionario con foto e smile per i bambini).

Alcune scelte operative devono essere concordate con tutte le insegnanti presenti. In particolare, la scelta più rilevante riguarda le modalità di conduzione delle interviste con i bambini. Si tratta di decidere come strutturare l'intervista, se individualmente o in piccolo gruppo, quali immagini utilizzare (es. di spazi, attività o routine della giornata), come chiedere l'opinione dei bambini (ponendo quali domande, es. "Quali momenti ti piacciono?"/"Quali non ti piacciono?"), e, infine, come ascoltare la voce dei bambini (con smile per rappresentare "mi piace tanto"/"mi piace così così"/"non mi piace" oppure annotando le risposte dei bambini).

La votazione relativa a questi aspetti si svolge utilizzando Kahoot.com, un sito che consente di proporre brevi questionari di facile compilazione, tramite cellulare, che restituiscono nell'immediato i risultati complessivi del gruppo.

Il gruppo concorda, per il momento, di svolgere le interviste con tutti i bambini della scuola, individualmente con l'insegnante di sezione.

A questo punto un sottogruppo di insegnanti, composto da 12 persone, si occupa di definire alcune modalità di autovalutazione.

Il gruppo di lavoro viene incaricato di elaborare una proposta concreta per lo svolgimento delle interviste con i bambini. Inoltre, partendo da un questionario proposto da noi ricercatori sulla base di alcuni indicatori dell'Index, si chiede di selezionare e rielaborare le domande, aggiungendo eventualmente ulteriori proposte.

Al termine dell'incontro vengono prese alcune importanti decisioni. Per quanto riguarda l'opinione dei genitori, si decide di utilizzare i questionari. Si concorda che verranno distribuiti a scuola, in cartaceo, e conterranno 19 domande: 14 rielaborate a partire dall'Index per l'Inclusione² e 5 proposte direttamente dalle insegnanti e relative a temi significativi per il contesto

2. Il questionario è stato rielaborato a partire dalla proposta di Booth T., Ainscow M. (2014), *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Carocci, Roma, pp. 261-263. [Traduzione del testo originale *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*, 2011, Centre for Studies on Inclusive Education, Bristol, 3rd ed.]. Per gli items in lingua tedesca si è fatto riferimento alla seguente versione: Booth T., Ainscow M. (2017), *Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung* (S. 208-209), Beltz Verlag Weinheim und Basel, Weinheim. [Übersetzung der Originalausgabe *Index for inclusion*, 4. Auflage 2016, Tony Booth].

(lingue, materiali didattici in relazione alle differenti età dei bambini, continuità del personale, orari, progetti e attività).

I genitori potranno consegnarli, in completo anonimato, inserendoli in una cassetta chiusa a disposizione all'ingresso della scuola. I questionari verranno resi disponibili sia in lingua italiana che tedesca. Inoltre, sarà possibile rivolgersi al personale scolastico ed, eventualmente, ai mediatori linguistici, per ottenere supporto nella comprensione delle domande del questionario.

I QUESTIONARI PER I GENITORI

La Scuola dell'Infanzia di mio/a figlio/a

Si prega di segnare con una crocetta la casella che meglio riflette la propria opinione.		Completamente d'accordo	D'accordo	In disaccordo	Completamente in disaccordo	Ho bisogno di maggiori informazioni / Non so
Culture e pratiche inclusive						
1	Noi genitori ci sentiamo i benvenuti in questa Scuola dell'Infanzia.					
2	Tra le insegnanti e i bambini esiste una relazione di reciproco rispetto.					
3	Abbiamo l'impressione che le insegnanti lavorino insieme in modo costruttivo.					
4	Le insegnanti valorizzano il nostro ruolo di genitori per quel che riguarda l'educazione del nostro bambino/della nostra bambina.					
5	Quando abbiamo delle domande possiamo rivolgerci alle insegnanti.					
6	Ci sentiamo attivamente coinvolti nella quotidianità della Scuola dell'Infanzia.					
7	Ci sentiamo adeguatamente rappresentati dal rappresentante dei genitori nei comitati della Scuola e riteniamo che le nostre preoccupazioni vengano prese sul serio.					
8	Siamo dell'opinione che venga riposta molta fiducia nelle possibilità di nostro/a figlio/a di imparare tanto.					
9	Abbiamo l'impressione che il nostro bambino/la nostra bambina venga apprezzato/a.					

Si prega di segnare con una crocetta la casella che meglio riflette la propria opinione.		Completamente d'accordo	D'accordo	In disaccordo	Completamente in disaccordo	Ho bisogno di maggiori informazioni / Non so
10	La scuola ci tiene costantemente informati sulle attività formative offerte.					
11	Abbiamo ricevuto informazioni dettagliate dopo aver iscritto nostro/a figlio/a in questa Scuola dell'Infanzia.					
12	Abbiamo l'impressione che le insegnanti collaborino per trovare delle soluzioni e per supportare i bambini in caso di difficoltà.					
13	Abbiamo l'impressione che le insegnanti conoscano e utilizzino una varietà di metodi per rispondere ai bisogni individuali dei bambini.					
14	Apprezziamo il fatto che il nostro bambino/la nostra bambina abbia l'opportunità di imparare tre lingue in questa Scuola dell'Infanzia.					
15	Notiamo che il nostro bambino/la nostra bambina fa progressi nell'apprendimento delle tre lingue (tedesco, italiano, ladino)					
16	Le attività e i giochi proposti a scuola rispondono ai bisogni dei bambini di tutte le età.					
17	Gli orari d'ingresso e di uscita corrispondono alle nostre esigenze familiari.					
18	Siamo soddisfatti dei progetti e delle attività proposte dalla Scuola dell'Infanzia.					
19	Il menù proposto dalla Scuola dell'Infanzia è sano e sufficientemente vario.					
20	Abbiamo notato i cambiamenti nel menù della Scuola (es. prodotti integrali, legumi, ecc.).					
21	La Scuola dell'Infanzia offre sufficienti possibilità per stare all'aperto.					

Inoltre, per noi sarebbe importante che...

.....

.....

.....

.....

DIE FRAGEBOGEN FÜR ELTERN
Der Kindergarten meines Kindes

Bitte kreuzen Sie an, was Ihre Meinung am besten wiedergibt!		Stimme vollständig zu	Stimme eher zu	Lehne eher ab	Lehne vollständig ab	Benötige mehr Infos / Weiß nicht
Inklusive Kulturen und Strukturen						
1	Wir fühlen uns als Eltern im Kindergarten willkommen.					
2	Die pädagogischen Fachkräfte und die Kinder gehen respektvoll miteinander um.					
3	Wir haben den Eindruck, dass die pädagogischen Fachkräfte konstruktiv miteinander arbeiten.					
4	Die pädagogischen Fachkräfte sind unsere Partnerinnen in der Erziehung unseres Kindes.					
5	Wenn wir Fragen haben, können wir uns an die pädagogischen Fachkräfte wenden.					
6	Wir fühlen uns im Kindergartenalltag mit einbezogen.					
7	Wir Eltern fühlen uns in den Kindergartengremien (Kindergartenbeirat und Direktionsrat) durch den/die gewählten/					
8	Wir sind der Meinung, dass unser Kind im Kindergarten vieles lernen kann.					
9	Wir haben den Eindruck, dass unser Kind wertgeschätzt wird.					

Bitte kreuzen Sie an, was Ihre Meinung am besten wiedergibt!		Stimme vollständig zu	Stimme eher zu	Lehne eher ab	Lehne vollständig ab	Benötige mehr Infos / Weiß nicht
10	Der Kindergarten informiert uns rechtzeitig und laufend über die geplanten Bildungsangebote.					
11	Wir haben ausführliche Informationen erhalten, als wir unser Kind in diesen Kindergarten eingeschrieben haben.					
12	Wir haben den Eindruck, dass die pädagogischen Fachkräfte gemeinsam nach Lösungen suchen, um unser Kind zu unterstützen, wenn es Probleme hat.					
13	Wir haben den Eindruck, dass die pädagogischen Fachkräfte vielfältige Methoden kennen und nutzen, um auf die individuellen Bedürfnisse unseres Kindes einzugehen.					
14	Wir schätzen es, dass unser Kind die Möglichkeit hat, drei Sprachen in diesem Kindergarten zu lernen.					
15	Wir erkennen, dass unser Kind beim Erlernen der drei Sprachen (Ladinisch, Deutsch, Italienisch) Fortschritte macht.					
16	Die Bildungsangebote und Spiele des Kindergartens entsprechen altersgerechten Bedürfnissen der Kinder.					
17	Die Eintritts - und Abholzeiten entsprechen unseren familiären Bedürfnissen.					
18	Wir sind mit den vom Kindergarten durchgeführten Projekten und Bildungsangeboten zufrieden.					
19	Im Kindergarten wird ein gesundes und abwechslungsreiches Menü angeboten.					
20	Die Änderungen auf dem Speiseplan z.B. Vollkornkost, Hülsenfrüchte haben wir wahrgenommen.					
21	Der Kindergarten bietet genug Möglichkeiten für den Aufenthalt im Freien.					

Und was uns sonst noch wichtig wäre:

.....

.....

.....

.....

L'opinione delle insegnanti verrà, invece, raccolta durante una delle successive riunioni, discutendo un elenco di temi ritenuti rilevanti. Per ciascuna tematica, in piccolo gruppo, il personale individuerà alcuni punti di forza e proporrà alcune criticità su cui intende lavorare. Infine, nel grande gruppo si sceglieranno alcune priorità su cui intervenire.

Per quanto riguarda le interviste con i bambini, verranno strutturate in due parti: una prima parte dedicata alle attività e una seconda parte focalizzata sulle routine.

Per quanto riguarda le attività, per ogni sezione si utilizzano le immagini già note ai bambini (bosco, giardino, passeggiata, bici, costruzioni, grande sala, atelier pittura, laboratorio acqua, cucina, storia/Bilderbuch, esperimenti, Quaky). Le immagini rappresentanti le varie attività vengono disposte su un tavolo di fronte al bambino e nominate insieme a lui, per essere certi del significato che il bambino vi attribuisce. Dopodiché si chiede al bambino di indicare con delle monete quali attività gli piacciono e quali no.

In particolare vengono poste due domande.

Domanda 1: Quali attività ti piacciono di più? A ogni scelta, l'insegnante dà al bambino una moneta rossa da collocare sulla figura (fino a un massimo di 4).

Domanda 2: Quali attività non ti piacciono? A ogni scelta l'insegnante dà al bambino una moneta blu da collocare sulla figura.

Se possibile, l'insegnante chiede di spiegare il motivo per cui le attività non piacciono e si annota le risposte su un foglietto.

La seconda parte dell'intervista è dedicata alle routine: si collocano davanti al bambino, con una certa distanza dalle carte delle attività, le carte che rappresentano: arrivo/saluto dai genitori, cerchio mattutino, merenda, pranzo, bagno, e, solo per i bambini che lo frequentano, anche una carta col momento del prolungato. Si chiede al bambino di indicare in quale di questi momenti di sente bene e quali no, contrassegnandoli con una moneta.

Domanda 1: In quali di questi momenti ti senti bene?

Domanda 2: In quali di questi momenti non ti senti bene?

Per le risposte si usano fino a un massimo di due monete rosse e due monete blu.

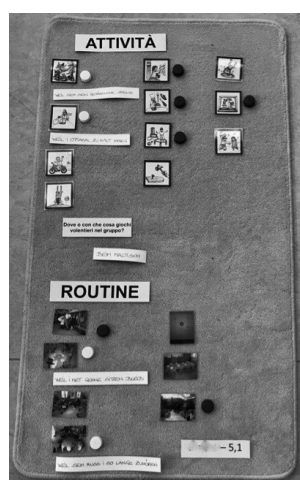
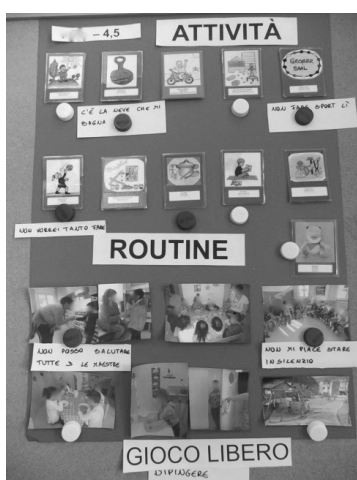
Anche in questo caso, se possibile, l'insegnante chiede di spiegare il motivo per cui in certi momenti non si sente bene e si annota la risposta su un fogliettino.

Alla fine dell'intervista, bambino e insegnante appoggiano un cartellino con il nome e l'età del bambino accanto alle carte. Se possibile, l'insegnante aggiunge i fogliettini con l'annotazione delle risposte dei bambini che spiegano i motivi delle scelte "negative".

A questo punto, terminata l'intervista, l'insegnante scatta una fotografia del quadro d'insieme e la salva.

LE INTERVISTE AI BAMBINI

Alcuni esempi



3. Autovalutazione

A metà aprile si è svolto un terzo incontro con tutte le insegnanti della scuola coinvolte nel progetto.

Nelle settimane precedenti all'incontro le insegnanti avevano raccolto, attraverso la compilazione di questionari anonimi, le opinioni dei genitori su differenti temi legati all'organizzazione e all'offerta formativa della scuola (totale 107 rispondenti) e le opinioni dei bambini sulle attività e sulle routine tramite interviste individuali (totale 110 rispondenti).

I dati, messi a disposizione dei ricercatori, sono stati analizzati in maniera aggregata, complessivamente e in riferimento alle singole sezioni.

L'incontro successivo è stato finalizzato, da un lato, a raccogliere l'opinione degli insegnanti e, dall'altro, a presentare e discutere i risultati complessivi dell'autovalutazione, sintetizzando le tre prospettive a disposizione, quella del personale, quella dei genitori e, infine, quella dei bambini. Le informazioni ottenute sono state poi utilizzate per proporre dei cambiamenti a livello di scuola e di singole sezioni.

L'incontro è stato strutturato attorno ai seguenti punti:

- autovalutazione da parte degli insegnanti;
- presentazione dei risultati dei questionari ai genitori e progettazione a livello di scuola;
- presentazione dei risultati delle interviste ai bambini e progettazione a livello di sezione.

Il punto di vista degli insegnanti

Per quanto riguarda le opinioni delle insegnanti, all'inizio dell'incontro è stata organizzata un'attività di autovalutazione e riflessione in piccolo gruppo, secondo la strategia del "World Cafè". Sono state individuate tre coordinatrici e si è suddiviso lo spazio in tre tavoli di discussione, secondo il modello dell'*Index per l'Inclusione*³:

- culture inclusive (valori, relazioni);
- politiche inclusive (organizzazione, supporto);
- pratiche inclusive (apprendimento e gioco).

A ciascun tavolo viene assegnata una coordinatrice e alcuni materiali di riferimento (es. temi suggeriti nell'ambito di discussione). A esclusione delle tre coordinatrici, a tutte le altre insegnanti, divise in tre gruppi, si è chiesto di spostarsi da un tavolo all'altro ogni 15-20 minuti, fino al

3. Booth T., Ainscow M. (2014), *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Carocci, Roma.

completamento di tutti e tre i tavoli di discussione. La coordinatrice del tavolo raccoglie le idee di ciascun gruppo e le integra all'interno di un tabellone.

Al termine dell'attività, ciascuna coordinatrice ha presentato le opinioni emerse nel suo tavolo di lavoro. Sono stati così presentati, per ognuna delle tematiche di discussione, punti di forza e criticità.

A titolo d'esempio, per quanto riguarda le culture inclusive le insegnanti hanno sottolineato che esiste un clima di collaborazione nel team, caratterizzato da pazienza e condivisione delle decisioni, oltre a flessibilità e apertura nei confronti dei genitori e dei bambini. Al contrario, costituiscono delle criticità gli aspetti relativi alla discussione e rielaborazione di temi sensibili nel team.

In relazione alle politiche inclusive, vengono nominati numerosi punti di forza, tra cui la qualità del coordinamento, le opportunità e modalità di formazione per il team e l'uso degli spazi nella scuola. Tra le criticità si sottolineano alcune difficoltà ad esempio relative alla sostituzione e alla scelta del personale.

Infine, per quanto riguarda le pratiche inclusive, vengono elogiate le attività di intersezione, l'ampia scelta dei materiali di apprendimento e le possibilità di svolgere attività nella natura. Si notano, tuttavia, alcune difficoltà nel coordinamento dei gruppi per le attività di intersezione e per lo scambio dei materiali.

A questo punto, a partire dalle criticità individuate, a ciascuna insegnante viene chiesto di votare con una crocetta tre priorità su cui ritiene sia indispensabile lavorare.

Sulla base di questa votazione si individuano le seguenti priorità, tra cui:

1. creare uno spazio per la condivisione e lo scambio dei materiali;
2. creare opportunità di riflessione e confronto su tematiche sensibili o aspetti di difficile gestione;
3. coordinare e ridefinire l'organizzazione delle attività di intersezione.

Il punto di vista dei genitori

I risultati dei 107 questionari raccolti mostrano che il livello di soddisfazione dei genitori è in generale molto alto, compreso tra 3 (d'accordo) e 4 (completamente d'accordo). Inoltre, non si notano differenze tra le singole sezioni.

Classifica generale degli items	
1.	Sentirsi i benvenuti nella scuola dell'infanzia
2.	Possibilità di imparare 3 lingue
3.	Soddisfazione per i progetti e le attività
4.	Possibilità di apprendimento dei bambini
5.	Disponibilità delle insegnanti nel rispondere a domande
6.	Reciproco rispetto tra le insegnanti e i bambini

Non si riscontrano elementi di particolare criticità. Solo due tematiche possono considerarsi maggiormente “a rischio”, la flessibilità degli orari di ingresso e di uscita e la rappresentatività dei genitori nei Consigli della Scuola dell’Infanzia.

	Classifica generale degli items	Media	Percentuale di “Ho bisogno di maggiori informazioni/non so”
16.	Partnerinnen der Eltern in der Erziehung	3,75	0,93%
17.	Fortschritte in der drei Sprachen	3,73	–
18.	Einbeziehung im Kindergartenalltag	3,67	1,87%
19.	Eintritts und Abholzeiten	3,64	–
20.	Kindergartengremien	3,29	8,4%
21.	Änderungen auf dem Speiseplan	3,24	10,3%

I commenti dei genitori sono in molti casi estremamente positivi.

Vorrei sottolineare che l'offerta formativa, le attività, l'attenzione verso i singoli bambini, lo studio relativo alle proposte di attività/gioco, il fatto che i bambini siano spesso all'aperto è di una qualità eccezionale. Le insegnanti si prodigano per il benessere dei bambini in primis. Rispetto ad altre scuole dell'infanzia della Provincia non c'è paragone: la qualità della Scolina Salieta è di gran lunga superiore!

Den pädagogischen Fachkräften ein großes Lob & ein riesen Dankeschön auszusprechen. Für die Liebe, Geduld, das Verständnis, den Spaß und die Freude die sie / ihr jeden Tag mit in den Kindergarten und unseren Kindern entgegen bringt. Danke!

Niente da dire, io come genitore sono contenta. Anche le maestre del nostro gruppo sono molto brave!!! Grazie.

Bitte immer so weiter, ihr seid super =>

Non ho particolari richieste in considerazione del fatto che trovo l'offerta formativa già ricca e adeguata alle nostre esigenze.

Molto contento...

Alcuni commenti riportano differenti criticità ma, nella maggior parte dei casi, si tratta di opinioni isolate (es. continuità del personale, flessibilità delle attività didattiche, gestione dei comportamenti aggressivi, collaborazione insegnanti-genitori, ecc.).

Il tema delle lingue risulta molto presente nei commenti, alcuni positivi mentre altri più critici, nonostante nel complesso la soddisfazione generale dei genitori sia molto alta:

Per me due lingue sono sufficienti, tre sono troppe. A casa parliamo [altre due lingue], quindi per il bambino cinque lingue sono tante. Per il resto non abbiamo altri desideri, siamo molto contenti.

Più tedesco! / (Fortschritte beim Erlernen der drei Sprachen): Ladinisch und Italienisch ja, Deutsch nein

(Fortschritte beim Erlernen der drei Sprachen) Super!

[...] LOBENSWER finden wir die Kompetenz im Umgang mit Sprache u. Kulturen. Außerdem die gute Mischung aus Herzlichkeit/Zuwendung und Strenge! Weiter so!!!

(Inoltre, per noi sarebbe importante che)... il nostro bambino imparasse nella scuola dell'infanzia tutte e tre le lingue.

Progettazione a livello di scuola

Alla luce dei risultati del questionario rivolto ai genitori e della discussione svolta tra docenti, si sono individuate alcune aree di criticità.

Questionari genitori	<ul style="list-style-type: none">• Orari di ingresso e di uscita• Ruolo del rappresentante dei genitori
Autovalutazione insegnanti	<ul style="list-style-type: none">• Le attività di intersezione• Momenti di riflessione da parte delle insegnanti ("Reflektieren für sensibles Handeln")• L'utilizzo e lo scambio dei materiali di gioco• Cambiamento/Sostituzioni del personale• Uso del giardino

A questo punto le insegnanti, suddivise in due gruppi coordinati dalle due ricercatrici presenti, vengono incaricate di definire delle strategie di azione in risposta a tali criticità. I gruppi hanno a disposizione 30 minuti per raccogliere le idee e riportarle su un cartellone.

Al termine dell'attività, si condividono nel grande gruppo tutte le idee raccolte. Come indicato nella seguente tabella, per ciascuna tematica si individuano possibili strategie e soluzioni da mettere in campo.

Ruolo del rappresentante dei genitori	<ul style="list-style-type: none"> • Fornire adeguate informazioni durante la riunione con i genitori sul ruolo e i compiti del rappresentante dei genitori • Si costituisce un gruppo WhatsApp, una mailing list o, in alternativa, una bacheca in sezione per la condivisione delle informazioni tra genitori
Le attività di intersezione	<ul style="list-style-type: none"> • Si organizzano gruppi di intersezione da 1 a 3 volte a settimana
Momenti di riflessione da parte delle insegnanti ("Reflektieren für sensibles handeln")	<ul style="list-style-type: none"> • Si propongono incontri di "emergenza" nel team nel caso di situazioni di difficoltà
L'utilizzo e lo scambio dei materiali di gioco	<ul style="list-style-type: none"> • Viene creato uno spazio apposito, dedicato ai materiali di gioco e di apprendimento • Si struttura una sorta di catalogo dei materiali per facilitarne il prestito e il reso

Il punto di vista dei bambini

Le insegnanti delle cinque sezioni hanno raccolto le opinioni dei bambini attraverso interviste relative al gradimento delle attività didattiche proposte e dei momenti della routine quotidiana. Nel caso di un'attività o un momento della routine non gradito le insegnanti hanno, inoltre, riportato la motivazione data dal bambino.

I dati sono stati analizzati complessivamente, unendo i risultati di tutte le sezioni e si è potuto così notare che alcune attività e momenti della routine, in generale, risultavano più graditi di altri in tutti e cinque i gruppi.

In particolare, risulta tra i primi tre posti in tutte le sezioni la "Stanza delle Costruzioni" e in quattro sezioni su cinque la "Bici". Anche la "Ginnastica" e "Scivolare" riscuotono un discreto successo tra i bambini.

Le attività più amate dai bambini
Bici
Stanza delle costruzioni
Scivolare
Ginnastica

Per quanto riguarda, invece, i momenti della routine, i più amati risultano “Giardino”, “Pranzo” e “Merenda”.

Più controversi sono i risultati riguardanti altre attività e altri momenti delle routine, preferiti da alcuni bambini mentre da altri segnalati come faticosi o critici. È il caso ad esempio dell’ascolto di una “Storia” o il “Quaky”, per quanto riguarda le attività, mentre il “Bagno” e il “Cerchio Mattutino”, per quanto riguarda le routine.

Le motivazioni possono essere molto differenti ma vi si trovano alcune regolarità.

“Non mi piace perché...”: Alcuni commenti dei bambini

- Storia

“Perché sono troppo lunghe”

“Perché non mi piace stare seduto” / “Perché devo stare fermo e non posso far niente” / “Perché bisogna aspettare tanto”

„Die Kinder sind so laut, ich höre nichts“

“Anche noiosa” / „Die Geschichten sind langweilig“

“Dobbiamo sempre stare in silenzio” / “Devo stare in silenzio” / “Ascoltare molto”

„Geschichte keine lesen“ / “Non so leggere”

“Perché io devo sedermi” / “Devo stare seduto e mi annoio”

“Divento stanco” / “Mi stufo” / “Perché mi stufo”

- Cerchio mattutino

“Perché mi stanco”

„Weil es mir zu laut ist“

„Mir gfolllt net singen“ / “Non mi piace cantare ad alta voce”

“Perché voglio sedermi solo vicino ai miei amici”

“Devi stare seduto e fa tutto l’aiutante e decide lui”

“Perché non posso sedermi in mezzo”

„Langweilig, ausser Geburststage“ / “Mi stufo” / “Cerchio sono sempre stanco!”

„Die Lieder sind zu lang“

“Non mi piace stare in silenzio”

“Non si può giocare”

- Bagno

„Weil die Kinder oftmal eini schauen“ / “Perché ci sono quelli che mi aprono la porta”

“Perché devo aspettare troppo“

„Weil ich dort gerne Musik hätte“

“Perché a volte ho mal di pancia” / „Wenn ich Bauchweh habe geht es mir nicht gut. Dann bin ich traurig“

„Zähne putzen ist langweilig, nicht lustig“ / „Mir wird über beim Zähne putzen“ /

„Weil ich will nicht die Zähne putzen und Hände waschen“ / “Perché non mi piace lavarmi le mani”

“Spazzolino mi faceva male. Adesso ne ho ricevuto uno nuovo quindi va meglio!”

„Weil sem sein zu viele wos Zahne putzen und donn lossen sie mir kein Platz“

“Perché sempre la maestra dice ad alta voce quello che vuole la maestra”

“Paura dell’acqua calda del rubinetto”

“Non mi pulisco bene, neanche le maestre, solo la mamma”

“Il rumore”

Dal momento che i risultati ottenuti riguardavano maggiormente le singole sezioni, l’ultima parte del pomeriggio è stata dedicata a un momento di progettazione suddiviso per team di sezioni.

Progettazione a livello di sezione

Sulla base delle informazioni ricavate dalle interviste con i bambini, messe a disposizione delle insegnanti, ciascun team di sezione ha provato a riflettere sulle motivazioni e ha proposto almeno due soluzioni per rendere le attività o i momenti della routine più graditi ai bambini.

Sono state avanzate numerose proposte, tra cui:

1. Garantire la presenza di un adulto quando si usa il bagno.
2. Ridurre i tempi di alcune attività a 15-20 minuti per supportare l’attenzione, ad esempio per quanto riguarda la lettura delle storie.
3. Chiedere ai genitori di far indossare ai bambini abiti caldi e scarpe adatte nel caso in cui si svolgano escursioni invernali.
4. Consentire ai bambini di raccogliere dei rami durante le passeggiate e di portarli a casa.
5. Suddividere i gruppi per lo svolgimento di alcune attività (es. Quaky).
6. Per quanto riguarda i laboratori, invogliare i bambini a giocare e lavorare con la creta.
7. Parlare con i genitori e con i bambini della paura di “sporcarsi” (usare vestiti adeguati; quando piove saltare nelle pozzanghere; mettere a disposizione l’acqua per giocare nella sabbia).
8. Proporre più spesso attività in cucina, preparando differenti pietanze.

Al termine dell'incontro si propone ai partecipanti di provare ad applicare alcune delle proposte sia a livello di scuola che a livello di sezione in vista dell'incontro successivo, previsto per inizio giugno.

4. Progettazione e realizzazione

Ad inizio giugno viene organizzato un incontro interamente dedicato alla progettazione, finalizzato a identificare le azioni da realizzare con tutto il collegio docenti e nei team di sezione, e a individuare strategie per comunicare ai bambini e ai genitori il collegamento tra autovalutazione, progettazione e azioni messe in campo.

L'incontro viene incentrato sulla progettazione a livello di scuola, per ampliare e dettagliare le proposte avanzate nell'incontro di aprile e per discuterne insieme nel grande gruppo. Per quanto riguarda, invece, la progettazione a livello di sezione, si condividono solo i progressi fatti da ciascun team di sezione.

Nella prima parte dell'incontro le insegnanti, suddivise in quattro gruppi composti liberamente dalle partecipanti con un minimo di 2 persone e un massimo di 6 per tavolo, si occupano delle quattro aree di miglioramento individuate durante il precedente incontro per il livello di scuola:

1. ruolo del rappresentante dei genitori;
2. attività di intersezione;
3. momenti di riflessione da parte delle insegnanti;
4. utilizzo e scambio di materiali.

Ciascun gruppo riceve un breve riassunto delle idee emerse durante l'incontro precedente e compila una tabella con i seguenti campi: obiettivi, descrizione dettagliata delle azioni, come comunicare ai genitori il collegamento tra autovalutazione (questionari) e cambiamenti, come verificare che questa strategia funzioni, suddivisione dei compiti, tempi e scadenze. La proposta realizzata da ciascun gruppo viene poi condivisa nel grande gruppo e discussa (commenti, riflessioni, proposte aggiuntive). Infine, ciascun insegnante deve votare almeno due proposte da realizzare. Al termine della votazione, nel gruppo emerge la volontà di realizzare tutte e quattro le proposte, seppure vengano avanzate diverse ipotesi di modifica.

Di seguito il dettaglio delle proposte emerse nei quattro tavoli di lavoro.

Progettazione dettagliata delle azioni a livello di scuola

TAVOLO 1

Ruolo del rappresentante dei genitori

Obiettivi	Dare maggiore spazio alle esigenze, idee, e proposte dei genitori nei singoli gruppi
Descrizione dettagliata delle azioni	<ul style="list-style-type: none">• Nella serata dei genitori, prima dell'elezione dei rappresentanti, vengono presentati i compiti del rappresentante dei genitori• I singoli gruppi ricevono una comunicazione tramite canali WhatsApp o mailing list relativa al rappresentante dei genitori• Nella bacheca all'ingresso della scuola vengono elencati i nomi dei rappresentati dei genitori, corredati di foto• Raccogliere le proposte avanzate dai genitori per serate con persone esperte riguardanti alcuni temi
Come comunichiamo ai genitori il collegamento tra autovalutazione (questionari) e cambiamenti	Durante la serata dei genitori e tramite informazioni dettagliate sulla bacheca
Come verifichiamo che questa strategia funzioni	Durante la serata dei genitori
Suddivisione dei compiti	<ul style="list-style-type: none">• La maestra di ogni gruppo rimane in contatto con il rappresentante• I nuovi genitori ricevono, a voce, un invito da parte della maestra di ogni gruppo
Tempi e scadenze	Entro ottobre 2019

TAVOLO 2

Le attività di intersezione

Obiettivi	Aprire le sezioni tre volte a settimana
Descrizione dettagliata delle azioni	<ul style="list-style-type: none">• Utilizzo degli "spazi funzione" ("Funktionsräume") e di vari spazi della scuola (es. giardino, laboratorio)• Svolgere attività di intersezione tra le ore 9 e le 10.45• Le attività di intersezione si avvieranno nel periodo tra ottobre e dicembre 2019
Come comunichiamo ai genitori il collegamento tra autovalutazione (questionari) e cambiamenti	<ul style="list-style-type: none">• Per avviare le attività di intersezione si richiede il coinvolgimento di una persona esperta che supporti e accompagni l'introduzione di questa modalità di lavoro• Per l'apertura informare i genitori, ma sempre con una persona competente di riferimento
Suddivisione dei compiti	Tutte le insegnanti vengono coinvolte

TAVOLO 3

Momenti di riflessione da parte delle insegnanti

Obiettivi	Dare spazio alle emozioni e ai sentimenti del personale pedagogico, ricevendo un supporto e un aiuto da parte delle colleghe
Descrizione dettagliata delle azioni	<ul style="list-style-type: none"> • I contenuti vengono elaborati e discussi nel team di classe. In un secondo momento i contenuti vengono riportati al team della scuola di modo che tutto il personale sappia come comportarsi in certe situazioni • Ogni seduta del grande team potrebbe dedicare i primi 15 minuti a questo aspetto
Come comunichiamo ai genitori il collegamento tra autovalutazione (questionari) e cambiamenti	Durante la serata dei genitori
Come verificiamo che questa strategia funzioni	Chiedere un feedback da parte delle colleghe
Suddivisione dei compiti	<ul style="list-style-type: none"> • Gli aspetti principali, relativi all'incontro di condivisione, vengono annotati su un foglio in preparazione alla seduta del grande team • Una collega modera il quarto d'ora dedicato, durante la seduta del team della scuola, e dà la parola a coloro che hanno qualcosa da dire
Tempi e scadenze	5 volte all'anno

TAVOLO 4

L'utilizzo e lo scambio dei materiali di gioco

Obiettivi	Tutte le insegnanti della scuola devono essere informate sui materiali di gioco a disposizione
Descrizione dettagliata delle azioni	<ul style="list-style-type: none"> • Entro il 18.06.19 tutti i giochi da tavolo devono essere portati in un'apposita aula e disposti sul tavolo, per poter essere catalogati da chi verrà incaricato. I giochi dovrebbero essere organizzati per tipologia e/o obiettivi di apprendimento (es. i giochi che potenziano le competenze nell'ambito logico-matematico) • È necessario verificare che tutti i giochi siano completi e segnalare sulla scatola quelli incompleti, indicando le parti mancanti • Bisognerebbe concordare delle regole per il prestito, come ad esempio quella di restituire i giochi integri e puliti, o stabilire una scadenza per il prestito (es. non oltre i 3 mesi), registrando la data del prestito e della restituzione per ciascun gioco

Come comunichiamo ai genitori il collegamento tra autovalutazione (questionari) e cambiamenti	Questo aspetto non risulta particolarmente rilevante per i genitori, quanto piuttosto per gli insegnanti
Come verificiamo che questa strategia funzioni	Funziona come in una biblioteca
Suddivisione dei compiti	Ogni insegnante è responsabile dei giochi che prende in prestito e utilizza
Tempi e scadenze	<ul style="list-style-type: none"> • 18.06.19 Tutti i giochi vengono raccolti • 27.08.19 Si crea una lista per il prestito dei giochi • A partire dal 28.08.19 si può avviare il sistema di prestito • Ciascun gioco può essere preso in prestito per un massimo di tre mesi

Al termine dell'attività svolta nei 4 tavoli di lavoro, una insegnante rappresentante di ciascun gruppo presenta la proposta a tutte le insegnanti.

Le insegnanti votano le tre proposte: (a) attività di intersezione, (b) uso e condivisione dei materiali di gioco, e (c) riflessione in team. La proposta relativa al rappresentante dei genitori non viene votata perché si è già deciso che verrà realizzata.

Dalla votazione emerge la chiara volontà di realizzare prioritariamente lo spazio dedicato alla condivisione dei materiali (16) e di implementare attività di intersezione (13). La proposta relativa alla riflessione in team è quella meno votata (4) ma nella discussione generale, risulta altrettanto utile e voluta dai partecipanti.

Dopo un momento di confronto si decide che tutte e quattro le proposte risultano valide e meritano di essere realizzate. Tuttavia emerge un certo grado di disaccordo sulle modalità di realizzazione.

L'ultima parte dell'incontro viene quindi dedicata a una discussione in grande gruppo sulle proposte emerse nei quattro tavoli di lavoro. In particolare, vi sono due aspetti su cui gli insegnanti desiderano un confronto diretto sulle proposte: (a) le attività di intersezione e (b) l'uso e la condivisione dei giochi.

Per quanto riguarda le attività di intersezione, si decide di rivolgersi a un esperto, per almeno un anno scolastico, a partire da settembre 2019, per essere accompagnati nella realizzazione dell'apertura tra sezioni. Inoltre, le insegnanti e la coordinatrice desiderano confrontarsi con altre realtà scolastiche che lavorano secondo questo approccio, per raccogliere idee e adattarle al loro contesto.

Si concorda che tutte le insegnanti vengano coinvolte nel processo e che l'esperienza, se possibile, venga avviata gradualmente – ad esempio so-

lo in alcuni orari – per poi essere estesa nel caso risulti efficace. Per realizzare questo rilevante cambiamento dal punto di vista pedagogico, è necessario ristrutturare gli spazi e organizzare sottogruppi di bambini. Inoltre, bisogna definire modalità di osservazione e concordare obiettivi comuni (es. autonomia del bambino nello spazio, valorizzazione degli interessi del bambino, eterogeneità dei gruppi e maggiore conoscenza tra bambini, numero piccolo di bambini durante le attività, ecc.).

Infine, le insegnanti si confrontano su alcuni aspetti della proposta riguardante l'uso e la condivisione dei giochi. Alcune questioni rimangono aperte per l'incontro successivo, come ad esempio le regole per il prestito, la scelta dei giochi da condividere e la tipologia di lista per il prestito (es. in cartaceo o al computer).

L'incontro si conclude con l'impegno da parte del team di provare a realizzare le proposte emerse nel corso del pomeriggio.

5. Riflessione e miglioramento

Siamo a settembre 2019 e l'esperienza sta volgendo al suo termine. Per fare il punto della situazione e tenere traccia del lavoro svolto fino a questo momento, si condivide con tutti i presenti un riassunto relativo ai mesi precedenti, sottolineando lo stretto legame intercorso tra le strategie di autovalutazione, la definizione di priorità e la progettazione di azioni. Si ripercorrono le tappe principali dell'esperienza, quali l'autovalutazione con tutte le insegnanti, i genitori e i bambini, la definizione di obiettivi e la progettazione a livello di sezione e di scuola.

L'occasione è utile anche per coinvolgere i nuovi insegnanti che si sono uniti al team solo quest'anno scolastico.

A questo punto, gli insegnanti vengono coinvolti nuovamente in un'attività di progettazione, sia a livello di sezione che di scuola, da svolgersi negli ultimi mesi di progetto, ossia fine dicembre 2019.

Progettazione a livello di sezione

Gli insegnanti si suddividono in gruppi di sezione. Ciascun gruppo riceve un breve riassunto riferito alla propria sezione contenente le opinioni dei bambini emerse dalle interviste e alcune proposte da loro avanzate nei precedenti incontri.

Per ciascuna delle proposte il team deve indicare:

1. se è stata realizzata e con quali modalità;
2. se non è stata realizzata spiegarne i motivi e, eventualmente se ancora utile, prevederne l'attuazione nei prossimi mesi;
3. ulteriori idee/proposte per ampliare la progettazione.

Il team lavora su un foglio condiviso e ha a disposizione 20 minuti per completare l'attività.

In questo modo, ciascun team condivide con il gruppo lo stato di avanzamento nella realizzazione delle proposte progettuali per la propria sezione. Inoltre, si esplicitano anche aspetti discussi nel team, come ad esempio la scelta di scartare o rivedere alcune proposte, che possono essere utili a tutti i colleghi presenti. Infine, ciascun team spiega su quali aspetti intende focalizzarsi nei mesi successivi.

Dal confronto nel grande gruppo, i team mostrano come gran parte delle proposte siano già state in parte realizzate o avviate. Nascono, inoltre, nuove idee, come ad esempio quella di proporre attività e materiali di apprendimento coinvolgenti per i bambini, l'uso del proiettore o del Kamishibai durante il racconto di una storia per mantenere alta l'attenzione dei bambini, l'alternarsi tra colleghe in alcuni momenti della routine – come il cerchio mattutino – per movimentare l'attività, o, infine, modificare il calendario di alcune attività per renderle meno ripetitive.

Progettazione a livello di scuola

Una volta terminata la parte riguardante le sezioni, ci si sposta sugli aspetti che riguardano l'intera scuola. Per aumentare le possibilità di partecipazione si propone un breve questionario pubblico, sul sito Kahoot.com, relativo alle 4 aree di intervento individuate durante l'incontro di giugno.

Per ogni area si mostrano 3 proposte specifiche emerse durante l'ultimo incontro. Per ciascuna proposta gli insegnanti devono esprimere due valutazioni:

1. Realizzato/Non realizzato
2. Ancora utile/Non utile

Di seguito vengono riportate due domande del questionario a titolo d'esempio.

1 - Question

Su quale proposta per il rappresentante dei genitori avete già lavorato?

20 sec

<input type="checkbox"/>	Presentare i compiti del rappresentante prima dell'elezione	✓
<input checked="" type="checkbox"/>	Esporre le foto dei rappresentanti dei genitori	✓
<input type="checkbox"/>	Creare un gruppo WhatsApp/email o una bacheca per le comunicazioni	✓
<input type="checkbox"/>	Due o più proposte	✓

2 - Question

Per le attività di intersezione su quale proposta avete lavorato di più finora?



20 sec

- Contattato un esperto per un accompagnamento mirato ✓
- Cercato un confronto con altre scuole per raccogliere idee ✓
- Discusso tra di noi alcune proposte concrete ✓
- Nessuna delle precedenti ✓

Alcune domande sono, inoltre, finalizzate a raccogliere le opinioni degli insegnanti su alcuni aspetti rimasti in sospeso durante l'incontro precedente.

4 - Question

Indica il tuo livello di accordo con la proposta di creare uno spazio condiviso per i giochi



20 sec

- Completamente d'accordo ✓
- D'accordo ma proporrei altre modalità di realizzazione ✓
- In disaccordo ✓

Sulla base delle risposte ottenute, nella seconda parte dell'incontro gli insegnanti si suddividono in quattro tavoli per discutere, a rotazione, delle quattro tematiche emerse attraverso il questionario dei genitori (ruolo del rappresentante) e dall'autovalutazione svolta con gli insegnanti (attività di intersezione, scambio di materiali di gioco, momenti di riflessione e condivisione) e affinare le proposte progettuali emerse nei mesi precedenti. Riprendere queste tematiche serve anche a far sentire attivamente coinvolti quegli insegnanti che si sono appena inseriti nel team.

Ruolo del rappresentante dei genitori	Attività di intersezione
Momenti di riflessione da parte delle insegnanti	L'utilizzo e lo scambio di materiali di gioco

Anche questa volta si utilizza la strategia del World Café, mantenendo fissa per ciascun tavolo una coordinatrice e lasciando i restanti partecipanti muoversi tra i tavoli.

Ad ogni tavolo gli insegnanti hanno a disposizione un cartellone su cui sono state indicate le proposte emerse nei precedenti incontri di progettazione e delle tabelle in cui inserire alcune informazioni:

1. Da fare/Fattibile entro dicembre
2. Prospettive per il dopo

Ogni gruppo può annotare proposte per azioni da svolgere entro dicembre e, in prospettiva, anche al termine del progetto. Ogni 10-15 minuti, i gruppi si muovono verso il tavolo successivo in modo da discutere tutte e quattro le tematiche in oggetto.

Al termine dell'attività, quando tutti i gruppi hanno completato tutti e quattro i tavoli, gli insegnanti coordinatori presentano le proposte che ritrovano nell'ultimo tavolo di cui si sono occupati.

Di seguito viene riportato il resoconto del lavoro di ciascun tavolo.

Scambio materiali di gioco

Precedenti proposte

- Creare/organizzare lo spazio
- Catalogare i materiali
- Stabilire regole per il prestito

Azioni entro dicembre

- Catalogare sistematicamente i giochi
- Creare una tabella

Azioni in prospettiva

- Tutti i materiali di gioco della scuola dovrebbero essere scambiati tra le sezioni

Altre proposte/osservazioni

- Tra il registrare il prestito in digitale o a mano si preferisce seconda opzione
- Eliminare i giochi rovinati
- Impegnarsi tutti a mantenere in ordine i materiali a disposizione
- Provare prima con questi materiali se funziona. In prospettiva, portare tutti i giochi nello spazio condiviso (anche i puzzle, i giochi da tavolo e le costruzioni)

Riflessione nel grande team

Proposte emerse in precedenza

- Coinvolgimento di un esperto
- Istituire un momento nella seduta del grande team (15 minuti a inizio incontro) per condividere riflessioni dei team di sezione

Azioni entro dicembre

- Creare maggiori occasioni di confronto tra i team di sezione e nel grande gruppo
- Alcune tematiche, che riguardano tutti gli insegnanti (es. le allergie), dovrebbero essere affrontate nel grande gruppo

Azioni in prospettiva

- Se gli incontri con l'esperta si rivelano positivi ed efficaci, potrebbero essere aumentati di numero
- Condividere momenti difficili, non solo sul lavoro ma anche dal punto di vista personale, creando una cultura del dialogo nel grande team (es. l'appello delle emozioni come possibile modalità per iniziare gli incontri)

Altre proposte/osservazioni

- Riflettere insieme sul comportamento dei bambini, ad esempio sul perché un bambino si comporti in modo diverso a seconda dei gruppi
- Aspetti che rimangono aperti e meritano ulteriore discussione riguardano la frequenza degli incontri e l'impossibilità di confrontarsi nel grande gruppo su tutte le situazioni difficili data la numerosità dei bambini. Di conseguenza, si propone di spostare alcuni temi nel team di sezione o in sottogruppi tra insegnanti

Ruolo del rappresentante dei genitori

Proposte emerse in precedenza

- Presentazione del ruolo e dei compiti del rappresentante durante la prima riunione (prima dell'elezione)
- Esporre le foto e creare una bacheca per le comunicazioni
- Creare spazi di comunicazione tra il rappresentante e i genitori (es. mail o gruppo WhatsApp)

Azioni entro dicembre

- I compiti e il ruolo del rappresentante vengono spiegati durante la riunione, basandosi su una spiegazione già a disposizione
- All'ingresso viene creata una bacheca con la foto del genitore rappresentante accanto al nome del gruppo di modo che sia visibile a tutti
- Il rappresentante, se vuole, può decidere in autonomia di creare un gruppo WhatsApp con i genitori della sezione per dare informazioni

Attività di intersezione

Proposte emerse in precedenza

- Contatto con esperto
- Confronto con altre scuole

Azioni entro dicembre

- Scambio interno tra colleghi, per raccogliere esperienze precedenti sull'intersezione

- Riflettere e discutere nel gruppo su quali proposte dello scorso anno scolastico si vogliono portare avanti
- Aprire in certi giorni della settimana, in certi orari (più di un giorno a settimana)
- Riorganizzare gli spazi e creare attività libere, a scelta dei bambini
- Utilizzare questa opportunità come arricchimento sia per i bambini che per gli insegnanti

Azioni in prospettiva

- Visitare altre scuole dell'infanzia con molte sezioni

Altre proposte/osservazioni

- Dedicare un pomeriggio a raccogliere idee e per fare delle scelte (quanto aprire, quanto spesso)
- Le attività di intersezione devono essere un supporto non un aumento del carico di lavoro

L'incontro si conclude con l'accordo di provare a realizzare le proposte condivise in vista dell'ultimo incontro di progetto che avverrà a fine gennaio 2020.

6. Considerazioni finali

L'esperienza della Scuola dell'Infanzia di Ortisei testimonia non solo la dedizione e l'impegno da parte dei partecipanti, ma anche la volontà di apportare dei cambiamenti concreti per rispondere alle richieste della comunità scolastica e per creare nuovi spazi di dialogo tra il personale e con le famiglie e i bambini.

Durante l'ultimo incontro, a gennaio 2020, si sono voluti riassumere gli sforzi fatti, delineando un quadro complessivo del percorso compiuto insieme all'interno del team di lavoro della scuola e nel rapporto con il team di ricercatori dell'università.

Si è ritenuto necessario chiudere il cerchio, in maniera speculare rispetto al primo incontro, ricollegandosi a quelli che erano i nostri riferimenti culturali: la definizione di inclusione e gli indicatori per l'autovalutazione e il miglioramento.

Il concetto di inclusione ci restituisce un quadro più ampio sulle finalità dell'esperienza. In primo luogo, l'obiettivo di alimentare il processo di inclusione, come percorso in costante divenire, arricchendolo sempre di nuove idee e strategie.

[...] questo è un processo [...] dobbiamo sempre lavorarci. [...] non possiamo dire che è terminata così però che ci rendiamo conto che siamo su un percorso che possiamo seguire.

(Intervista finale partecipante 1)

Eigentlich ganz am Anfang hattet Ihr die Metapher von der Laterne, die Inklusion als Laterne, nicht das man sagt: „So das Ziel ist die Inklusion und nach einem Jahr haben wir die Inklusion geschafft“, abgehakt. Sondern das man sagt, dass die Inklusion eine Vision ist, dass dieser Prozess zur Inklusion nie abgeschlossen ist und das ist ja auch eine Gesellschaftssache, wie man eine Gesellschaft will, da kann man nicht erwarten, dass die irgendwann einmal inklusiv ist und dabei bleiben wir dann, sondern, dass das immer weitergeht.

(Intervista finale partecipante 3)

In secondo luogo, quello di rafforzare e ampliare processi già esistenti di partecipazione attiva, dando voce a tutti gli insegnanti, ai genitori e ai bambini.

Molto bello è stato con i bambini perché in quel momento vedi proprio che i bambini esprimono veramente quello che loro sentono, come si trovano e per loro è sicuramente un'occasione molto bella.

(Intervista intermedia partecipante 1)

[...] era molto interessante per noi questo feedback da parte dei genitori, per sentire anche la loro opinione ed eravamo anche molto entusiaste a vedere che la grande parte del nostro lavoro viene apprezzato, anche con certe risposte ben determinate e molto importanti.

(Intervista finale partecipante 1)

E anche se la collaborazione, la condivisione di idee e il dialogo richiedono tempo, pazienza e voglia di mettersi in discussione, specialmente se si coinvolge un ampio gruppo di persone, rappresentano un passaggio indispensabile per rafforzare il senso di appartenenza al team e garantire una progettazione di qualità, in cui tutti si riconoscano.

[...] io stessa e tutte le mie colleghe ci rendiamo conto del lavoro che stiamo svolgendo, ci facciamo dei pensieri su come funziona il lavoro e ci poniamo le domande su come cambiare per il meglio ovviamente, che sia una risorsa per noi, per i bambini, per i genitori, per la qualità di questa scuola. Difatti è difficile con tante persone mi rendo conto di trovare una linea perché penso che ognuna necessiti il suo tempo. [...] sono comunque convinta che siamo su una buona strada e il percorso porta sicuramente più qualità.

(Intervista intermedia partecipante 1)

Ed era interessante molto nel vostro modo di lavoro come avevamo la possibilità di parlare di certe cose, che è ben diverso da come spesso lo facciamo noi che parliamo con un gruppo di persone, con un gruppo di insegnanti, che purtroppo non sempre abbiamo il tempo di esserci tutte [...].

(Intervista finale partecipante 1)

[...] natürlich ist es hilfreich und auch wichtig, dass man sich über solche Sachen austauscht und meine Meinungsverschiedenheiten sind da ja erwünscht und auch, dass man daran arbeiten kann. Und ich finde es gibt auch einen Zusammenhalt wenn man Sachen ausdiskutiert und wenn man Sachen beschließt. Dann ist man ein Kollektiv was ein gemeinsames Ziel hat. Vielleicht passt es dem einen nicht und dem anderen schon. Aber wenn man etwas beschließt, dann ist das etwas gemeinsames.

(Intervista finale partecipante 3)

L'ultimo incontro è così servito a mettere in risalto il legame ricorsivo tra teoria e pratiche, partendo dagli obiettivi e passando per l'esperienza concreta svolta, fino ad arrivare a esempi di progettualità che li rispecchiano.

Per chiudere il percorso, abbiamo voluto ripercorrere tutte le fasi del progetto. L'occasione ci ha permesso di riflettere insieme sul percorso nel suo complesso e di mettere in luce i cambiamenti che si sono avviati e realizzati.

Fig. 1 - Il percorso della Scuola dell'Infanzia di Ortisei



Dopo aver chiesto agli insegnanti presenti di riassumere, tramite la piattaforma padlet.com, le azioni intraprese, abbiamo riflettuto insieme su come le azioni di cambiamento – a livello di sezioni e a livello di scuola – avessero contribuito concretamente a generare inclusione.

Oltre ai già menzionati benefici derivanti da questa modalità di lavoro, ossia la partecipazione attiva di tutti gli insegnanti in azioni di miglioramento e l'utilità dei meccanismi di autovalutazione, abbiamo parlato di come il progetto abbia avuto delle ricadute sulle scelte pedagogiche e organizzative della scuola.

Ci soffermiamo, in particolare, sulle quattro tematiche su cui si è concentrato il lavoro di progettazione e realizzazione.

Ruolo del rappresentante dei genitori

Uno dei nuclei centrali del lavoro di miglioramento attivato dalla scuola dell'infanzia ha riguardato il ruolo del rappresentante dei genitori.

Lo strumento, l'Index per l'Inclusione (Booth e Ainscow, 2014), riporta quale indicatore di riferimento "Il personale e le famiglie collaborano". Il "coinvolgimento dei genitori", oltre a rappresentare una strategia di comprovata efficacia (Mitchell, 2014), consente di valorizzare processi di partecipazione e democrazia, di incentivare una modalità di comunicazione organizzata ed efficace e, non meno importante, di rendere consapevoli i genitori del ruolo educativo e formativo della scuola.

Momenti di riflessione da parte degli insegnanti

Tra le molteplici finalità, inclusione significa anche supportare i soggetti a rischio, trovare strategie e soluzioni per intervenire nelle situazioni di difficoltà.

All'interno dell'indicatore "Il personale collabora attivamente nel progettare, insegnare e valutare" (Booth e Ainscow, 2014) il team di lavoro ha fatto propria la domanda: "Il personale si impegna nella soluzione congiunta dei problemi quando un bambino o un gruppo di bambini sono fonte di preoccupazione?".

Si sono così organizzati e strutturati momenti in cui confrontarsi insieme su situazioni percepite come problematiche o sfidanti. Questa opportunità rafforza la fiducia reciproca e crea una rete di supporto di una comunità, e non solo del proprio team ristretto.

L'utilizzo e lo scambio di materiali di gioco

Nell'Index per l'Inclusione (Booth e Ainscow, 2014) è contenuto l'indicatore "Il personale sviluppa risorse condivise a sostegno dell'apprendimento". Tra le proposte progettuali, il team di docenti della scuola ha fatto il primo passo verso una condivisione che si realizza anche sul piano tangi-

bile dei materiali di gioco e di apprendimento. Allo stesso modo, la realizzazione di un archivio di materiali da condividere può diventare il pretesto per riflessioni pedagogiche comuni.

Attività di intersezione – Öffnung

Il gruppo di lavoro ha intrapreso i primi passi verso un'apertura tra sezioni. Questo è il cantiere aperto più grande. Richiede confronto e dialogo. Anche nelle difficoltà di trovare un modello comune, il confronto – tra docenti della scuola e con realtà scolastiche diverse – è preziosissimo.

La proposta si ricollega alle domande dell'indicatore "I bambini sono attivamente coinvolti nel loro apprendimento", le quali rispecchiano un'idea di apprendimento attivo, collaborativo, autonomo e autodeterminato (Booth e Ainscow, 2014). La direzione scelta appare, inoltre, supportata dalla ricerca sull'efficacia delle strategie per l'educazione inclusiva (Mitchell, 2014) che evidenzia i benefici dell'"apprendimento autodiretto".

Concludendo, in relazione all'ampio spettro di finalità e obiettivi dell'educazione inclusiva, nell'esperienza documentata della scuola dell'infanzia di Ortisei ritroviamo, in particolare:

1. Un'attenzione a identificare possibili barriere per i bambini e le bambine, per le famiglie, per le insegnanti/gli insegnanti.
2. Un lavoro sull'inclusione intesa come processo che migliora la partecipazione e lo sviluppo di tutti: alunni, famiglie e insegnanti.
3. La ricerca di una visione pedagogica comune, che passa dalla condivisione di situazioni sfidanti, dalla concretezza di un archivio per lo scambio di materiali, fino ad arrivare alla grande sfida di come gestire l'apertura.
4. L'apertura come libertà di scelta per i bambini, ma anche come moltiplicazione delle opportunità relazionali con gli adulti e tra bambini ("tutte/i insegnanti di tutti"), e delle proposte formative, in termini di spazi, materiali e attività, tra le quali vi sono maggiori possibilità di trovare la giusta proposta per ogni bambino.

Riferimenti bibliografici

- Booth T., Ainscow M. (2014), *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Carocci, Roma.
- Mitchell D. (2014), *What really works in Special and Inclusive Education. Using evidence-based teaching strategies* (2nd Ed.), Routledge, London.

9. Studio di caso 3: l'esperienza della Scuola dell'Infanzia Casanova di Bolzano

Heidrun Demo, Silvia Dell'Anna¹

Tab. 1 - Informazioni generali sul percorso

Tipologia di scuola	Scuola dell'infanzia
Gruppo linguistico	Italiano
Livello/i di attivazione	Livello scuola e livello classe
Durata complessiva del percorso	1 anno circa, da novembre 2018 a fine febbraio 2020
Numero di incontri	10 incontri, per un totale di 19 ore
Insegnanti coinvolti	6 insegnanti e la coordinatrice del gruppo di lavoro, per un totale di 10 insegnanti coinvolti

La scuola dell'infanzia Casanova di Bolzano è stata la prima ad aderire al nostro progetto con grande entusiasmo e desiderio di innovare alcuni aspetti organizzativi e didattici.

[Un momento significativo è] stato proprio all'inizio, quando non sapevamo cosa andavamo a fare e lì, devo dire che le vostre proposte ci hanno incuriosito. [...] è stato un momento grosso di coesione e questo entusiasmo, [...] l'aver creduto in questa voglia di cambiare [...]

(Intervista finale partecipante 1)

Per l'anno scolastico 2018/2019 nella scuola erano presenti due sezioni, una per i bimbi di 3 anni e una sezione mista per i bambini di 4 e 5 anni.

1. Il contributo è frutto del lavoro congiunto delle due autrici. In particolare, Heidrun Demo ha curato i paragrafi 1, 2 e 3, Silvia Dell'Anna i paragrafi 4, 5 e 6.

L'istituto condivide l'edificio, di recente costruzione, con una scuola dell'infanzia di lingua tedesca ed è collocato nei pressi di un asilo nido.

A differenza della precedente esperienza, in questo caso il percorso ha seguito un ordine inverso per quanto riguarda alcune fasi.

- Fase 1 - La personalizzazione del progetto
- Fase 2 - Formazione
- Fase 3 - Progettazione e realizzazione
- Fase 4 - Osservazione e riflessione
- Fase 5 - Autovalutazione
- Fase 6 - Riflessione e miglioramento

Il gruppo di insegnanti che si è rivolto a noi partiva già con una chiara finalità da perseguire, quella di promuovere attività di intersezione, e chiedeva che il percorso di formazione-autovalutazione-miglioramento si focalizzasse su questa tematica. Data la forte motivazione del gruppo e la volontà di intraprendere quanto prima questa esperienza, la fase di personalizzazione ha riguardato più che altro aspetti relativi al calendario e alla struttura generale del percorso, e ha permesso di partire in tempi brevi con una formazione sul tema che accompagnasse le insegnanti verso un'iniziale fase di progettazione.

In questo percorso l'autovalutazione è stata introdotta a metà progetto, come modalità di verifica delle azioni introdotte nei primi mesi dell'anno. Tali informazioni sono state utilizzate per migliorare le proposte didattiche e le modalità di documentazione nella seconda parte dell'anno.

Nel complesso, nonostante i cambiamenti di personale avvenuti durante il percorso, il gruppo di lavoro ha collaborato sempre con passione, dimostrando spirito di iniziativa, capacità di riflessione e creatività.

[...] nonostante non avessimo chiaro il percorso e il punto d'arrivo, che non è un punto di arrivo perché è sempre in evoluzione, questo ha trasmesso l'entusiasmo anche agli altri. La voglia di fare, di sperimentare, di mettersi in gioco, di collaborare. [...] Mi aspettavo che ci conducesse verso una strada diversa, una strada che ci portasse delle novità, un percorso che ci avrebbe dato qualcosa di nuovo. E la novità ci ha entusiasmato per intraprendere questa strada. Però nessun tipo di aspettativa particolare ma la voglia di nuovo. Questa aspettativa è stata soddisfatta ampiamente devo dire.

(Intervista finale partecipante 1)

1. La personalizzazione del percorso

Un incontro per conoscersi

Fin dal primo evento di presentazione del progetto, a maggio 2018, la coordinatrice e una delle insegnanti avevano chiaramente espresso la volontà di partecipare al progetto.

Il primo incontro vero e proprio presso la scuola, per avviare il progetto, si è svolto a metà ottobre, in presenza di un gruppo di sei insegnanti e la coordinatrice. Una volta presentati gli obiettivi e le modalità di realizzazione del progetto in linea generale, ci siamo focalizzati sui punti di forza del contesto e sulle sfide nell'ambito dell'inclusione. Tra i punti di forza vengono menzionati, in particolare, l'efficacia delle proposte educative e didattiche in relazione alle competenze socio-relazionali degli alunni con e senza disabilità. Un secondo aspetto che viene descritto positivamente riguarda il rapporto con le famiglie e il costante impegno nel creare una rete di relazioni all'interno del quartiere.

Il gruppo desiderava, invece, garantire una più ampia comunicazione con le famiglie sulle scelte pedagogiche della scuola, con l'obiettivo di rendere i genitori più consapevoli e costruttivamente coinvolti nell'offerta formativa, e di creare un clima di fiducia e familiarità, non solo con la scuola ma anche tra le famiglie. Inoltre, speravano di poter utilizzare più efficacemente gli spazi della scuola – un edificio luminoso di due piani – per ampliare le opportunità di apprendimento e di relazione dei bambini. Infine, per quanto riguarda l'apertura delle sezioni, desideravano promuovere un progetto pedagogico comune e nuove modalità di collaborazione tra sezioni e, se possibile, anche in collaborazione con il Kindergarten di lingua tedesca presente all'interno dello stesso edificio.

Al momento dell'incontro la scuola non aveva a disposizione dati di autovalutazione ed era disposta a coinvolgere l'intero team di docenti, di entrambe le sezioni, in una progettazione condivisa.

Personalizzazione del percorso

A gennaio 2019 il team di insegnanti aveva già messo in campo alcune iniziative per promuovere attività di intersezione. Nello specifico, erano stati avviati alcuni laboratori sulla base degli interessi degli insegnanti della scuola (orto, falegnameria, laboratorio creativo, laboratorio di motoria, lettura), con l'intenzione di organizzarli su due giorni a settimana, nel periodo che va da febbraio a maggio.

Sulla base delle informazioni raccolte durante il primo incontro conoscitivo e tenendo in considerazione le preferenze espresse, il nostro team di

ricerca ha elaborato una proposta personalizzata riguardante i livelli “scuola” e “sezione”.

Durante il primo incontro, il team docenti ha sottolineato l'importanza e la volontà di investire sul rapporto con le famiglie, sulla modifica di alcuni aspetti organizzativi a livello di scuola e sulla relazione con il Kindergarten di lingua tedesca presente all'interno dello stesso edificio.

È emersa la necessità di agire a livello di progettazione didattica al fine di dedicare una maggiore attenzione ai bisogni di tutti gli alunni, in un ambiente flessibile in termini di organizzazione dei gruppi e di uso degli spazi della scuola.

Dal momento che il progetto, sia per il “livello scuola” che per il “livello sezione”, coinvolge l'intero team docenti della scuola, la proposta è stata strutturata di modo da unire i due livelli con l'obiettivo di:

1. creare opportunità di dialogo e di progettazione all'interno del team, favorendo la collaborazione tra sezioni e la condivisione degli spazi;
2. introdurre modalità di progettazione di intersezione, eventualmente dividendo i bambini in piccoli gruppi e rompendo lo schema tradizionale delle singole sezioni;
3. promuovere un maggiore coinvolgimento dei genitori nelle proposte educative e didattiche della scuola, con occasioni di incontro e di condivisione.

Nel caso in cui il gruppo di lavoro lo avesse ritenuto opportuno, la proposta avrebbe potuto, inoltre, prevedere una parte dedicata alla collaborazione con il Kindergarten di lingua tedesca, sia per quanto concerne i valori e le premesse culturali delle due istituzioni, sia in termini di progettazione didattica e in relazione ad alcuni aspetti organizzativi, quali ad esempio l'utilizzo degli spazi e dei materiali in comune.

La proposta elaborata è strutturata secondo le seguenti fasi:

1. Formazione

A febbraio è previsto un incontro iniziale di formazione, relativo alla progettazione e collaborazione di intersezione. Durante l'incontro verranno analizzati alcuni approcci pedagogici e si presenteranno gli indicatori per progettare in ottica inclusiva. Infine, si ipotizzeranno delle opzioni di applicazione riferite al contesto della scuola.

2. Progettazione e realizzazione

Attraverso tre esperienze di Lesson Study (progettazione-realizzazione/osservazione-riflessione), si implementerà il modello di intersezione scelto durante l'incontro di formazione. Il gruppo di insegnanti elaborerà delle azioni di cambiamento, le quali verranno realizzate nel periodo di tempo compreso tra aprile e novembre 2019.

3. *Autovalutazione e miglioramento*

A metà del percorso, indicativamente a maggio, le insegnanti, le famiglie e i bambini verranno coinvolti, attraverso questionari e interviste, in un processo di autovalutazione.

4. *Chiusura*

Al termine del percorso, a dicembre, le famiglie verranno invitate a partecipare a una festa per festeggiare l'esperienza.

Assecondando la proposta del team, si ribadisce che tutti gli insegnanti saranno coinvolti nel gruppo di lavoro, sia per quanto riguarda la formazione, che per le fasi di progettazione e realizzazione con il Lesson Study. Infine, nella fase di autovalutazione oltre agli insegnanti si coinvolgeranno attivamente i bambini e le famiglie.

Il progetto si articola nell'arco di un anno come indicato in tabella.

Tab. 2 - Progetto IN IN personalizzato – Calendario 2019

		Livello scuola	Livello sezione
Formazione	Febbraio		1° Incontro di formazione sull'apertura e le attività di intersezione
Progettazione e realizzazione	Marzo	1ª esperienza di Lesson Study	
	Aprile	2ª esperienza di Lesson Study	
Autovalutazione	Maggio	Interviste ai bambini	1° incontro con le famiglie
Realizzazione e documentazione	Giugno		1° incontro con i docenti
	Settembre		1° incontro con tutti i docenti (riavvio del progetto)
	Ottobre	3ª esperienza di Lesson Study	
	Novembre		1° incontro con i docenti
Chiusura	Dicembre	1ª festa finale insegnanti/famiglie	

Dato il chiaro orientamento del team per quanto riguarda la finalità delle azioni pedagogiche, nel corso dell'incontro vengono, inoltre, concordati i temi da affrontare durante la formazione e il primo incontro di

progettazione: (1) modalità e tempi dell'autovalutazione; (2) rotazione degli insegnanti nei laboratori; (3) possibilità di scelta da parte dei bambini; (4) insegnante e/o gruppo di riferimento per i bambini nelle attività di intersezione; (5) modalità e tempi per rilevare il gradimento delle attività da parte dei bambini; (6) modalità di documentazione; (7) esempi concreti di approcci pedagogici per l'apertura delle sezioni.

2. Formazione e costituzione del gruppo di lavoro

A inizio febbraio si è svolto l'incontro di formazione sulle modalità d'intersezione. L'incontro si focalizza su tre aspetti: (1) il concetto di inclusione; (2) l'apertura delle sezioni e alcuni approcci teorici di riferimento; (3) supporti visivi per favorire l'autonomia e l'autodeterminazione del bambino.

In primo luogo, l'incontro rappresenta un'occasione per chiarire la definizione di inclusione. Ogni partecipante condivide una propria definizione. Gli interventi vengono poi convogliati in una definizione comune del concetto, che costituirà un riferimento per tutta la durata del percorso.

Per offrire qualche spunto al team di insegnanti si è parlato, in particolare, di tre approcci pedagogici che promuovono l'autonomia del bambino e che potrebbero essere utilizzati come riferimento per l'apertura: l'*Offener Kindergarten/Offene Arbeit* (Regel e Wieland, 2007), il Metodo Montessori (Feez, 2010) e l'esperienza di Reggio Children (Cavallini e Giudici, 2009).

L'esempio dell'*Offener Kindergarten / Offene Arbeit* (Regel e Wieland, 2007) offre numerosi spunti per favorire l'autonomia del bambino nel rapporto con lo spazio, nella libertà e nella possibilità di fare da solo. Nell'ambiente di apprendimento si predispongono differenti opzioni in termini di tipologia di attività e di relazioni con i pari. Lo spazio viene configurato in modo da trasmettere sicurezza al bambino, sia dal punto di vista relazionale che per quanto riguarda la possibilità di muoversi liberamente al suo interno. Inoltre, l'approccio propone l'insegnante nel ruolo di orchestratore, per la progettazione di spazi e materiali, educatore per il loro utilizzo e, infine, osservatore del processo di crescita e apprendimento di ciascun bambino.

Similmente, l'approccio Montessori (Feez, 2010) dedica molta attenzione al ruolo dell'ambiente e a quello dei materiali, mettendo al centro il bambino. L'educatore promuove l'autonomia nell'apprendimento, consentendo al bambino di fare da solo, secondo i tempi e le modalità che corrispondono alle sue capacità e ai suoi interessi. Al bambino viene lasciata la

possibilità di esplorare e scoprire autonomamente i materiali a disposizione, in un ambiente progettato a sua misura.

Infine, l'esperienza di Reggio Children (Cavallini e Giudici, 2009) si è focalizzata ampiamente sullo spazio come “terzo educatore”, dove si rendono disponibili numerosi e variegati stimoli, anche di tipo sensoriale. Lo spazio viene considerato un intermediatore nel processo di apprendimento, strumento fondamentale per la sperimentazione e l'espressione da parte del bambino la possibilità di esprimersi, attivando tutti i canali comunicativi e le “lingue” di cui dispone. Inoltre, l'approccio di Reggio Children sottolinea l'importanza della documentazione, non solo come testimonianza dell'evoluzione del bambino ma anche come strumento di dialogo con i genitori.

Riassumendo, i tre modelli hanno in comune molti aspetti: in particolare, il porre al centro il bambino (interessi, relazioni, scelta e autonomia), l'importanza dello spazio e dei materiali stimolo per l'apprendimento autonomo, e, infine, il ruolo di insegnanti ed educatori come “accompagnatori” nel processo di scoperta e costruzione della conoscenza.

A partire da queste proposte teoriche, il gruppo di docenti riflette e si confronta su alcune possibili strategie da integrare nella progettazione della scuola:

- il ruolo dell'insegnante nei momenti di apertura e l'eventuale costituzione di gruppi di riferimento per i bambini, in alcuni momenti della giornata (es. accoglienza, pasto, discussioni in piccolo gruppo);
- la definizione delle regole sull'uso degli spazi e dei materiali e la modalità con cui spiegarlo ai bambini;
- la creazione di momenti di partecipazione, in piccolo gruppo, in cui i bambini possono votare (con delle monetine) per prendere delle decisioni rilevanti per il gruppo;
- il coinvolgimento dei bambini nella scelta e nell'organizzazione dei materiali negli spazi;
- la documentazione dei progressi di ciascun bambino.

A questo punto si è chiesto ai partecipanti di raccogliere degli esempi su quello che già era stato fatto per:

1. offrire delle scelte ai bambini;
2. essere una guida nella scelta;
3. mantenere una coesione nel gruppo.

Alcune idee emerse sono state annotate su dei post-it e discusse con il gruppo di lavoro.

Inoltre, oltre all'input teorico riguardante alcuni approcci di riferimento, sono stati presentati alcuni supporti visivi integrabili nella progettazione degli spazi e delle attività per favorire l'autonomia del bambino: *visual ac-*

tivity schedule, token economy, video modeling/self-video modeling, social stories, e peer modeling/peer support (Mitchell, 2014).

Nello specifico, ci si sofferma sull'uso di supporti visivi per aiutare il bambino a orientarsi tra le attività (“Cosa devo fare?”/“Come si svolge l'attività?”), nello spazio (“Dove si svolge l'attività?”), gestire il tempo (“Quanto dura?”/“Quando finisce?”) e rendere prevedibili i vari momenti della giornata (“Cosa succede dopo?”/“Quale attività segue?”). Alle insegnanti vengono mostrati alcuni esempi di supporti visivi per le regole (es. lavarsi le mani e i denti, mettere in ordine i materiali) e per lo svolgimento delle attività (es. quali materiali si possono utilizzare durante un'attività e dove si trovano).

Si conclude, così, la fase iniziale del progetto, dedicata alla conoscenza reciproca e alla definizione di un terreno teorico comune per la progettazione.

Tab. 3 - Riassunto della fase iniziale del progetto

16.10.2018	Presentazione del progetto	<ul style="list-style-type: none"> • Obiettivi del progetto • Richieste e aspettative del contesto • Ipotesi proposta
22.10.2018	Presentazione della proposta personalizzata	<ul style="list-style-type: none"> • Calendario incontri • Modalità di lavoro • Accordo su obiettivi e programma
5.02.2019	Formazione	<ul style="list-style-type: none"> • Concetto di inclusione • Modalità di intersezione (es. <i>Offener Kindergarten / Offene Arbeit</i>) • Approcci pedagogici che promuovono l'autonomia (es. Metodo Montessori, <i>Reggio Children</i>) • Supporti visivi per la strutturazione dello spazio e delle attività

3. Progettazione, realizzazione e riflessione

Nella fase intermedia, il progetto entra nel vivo della progettazione pedagogica di azioni di cambiamento. Durante questa fase si svolgono due incontri, uno nella seconda metà di febbraio e l'altro a marzo, a distanza di un mese.

Tab. 4 - Riassunto della fase intermedia del progetto

19.02.2019	Progettazione	<ul style="list-style-type: none"> • Strutturare il momento della scelta dei laboratori • Concordare e spiegare le regole (uso degli spazi e dei materiali) • Autonomia e autodeterminazione nei laboratori • Modalità di osservazione
19.03.2019	Realizzazione e osservazione	<ul style="list-style-type: none"> • Riflessione sulle osservazioni • Sfide e proposte migliorative • Modalità di documentazione condivise

Il primo incontro è finalizzato a progettare alcuni cambiamenti nei laboratori, in particolare per quanto concerne: le possibilità di scelta degli alunni, il ruolo dell'insegnante, la strutturazione dello spazio e dei supporti visivi (es. regole).

Dopo aver introdotto il programma del giorno gli insegnanti, a turno, presentano il laboratorio di cui sono stati promotori (orto, musica, biblioteca/laboratorio di narrazione, palestra, falegnameria, giochi di ruolo, costruzioni, creatività). Attraverso le loro descrizioni si riflette nel gruppo sulle modalità di strutturazione di ciascun laboratorio (attività, materiali e spazi) e sul ruolo dell'insegnante.

Si chiede, in particolare, di focalizzare l'attenzione su due aspetti: il momento della scelta e l'autonomia e autodeterminazione dei bambini. Ogni insegnante riflette su questi due aspetti in relazione al proprio laboratorio.

Per aiutare gli insegnanti in questa fase di brainstorming, per ogni tematica si fornisce un elenco di domande e questioni da valutare.

Il momento della scelta

1. Quando?
2. Dove?
3. Con quali strumenti?
4. Cosa fare nel caso di laboratori molto scelti e per garantire una certa rotazione?
5. Come far capire ai bambini le modalità con cui possono effettuare la scelta?

Strutturare autonomia e autodeterminazione nei laboratori

1. Quali immagini utilizzare per rappresentare le regole del laboratorio?
2. Quali immagini utilizzare per rappresentare una procedura in attività strutturate (es. seminare)?
3. Quali immagini utilizzare per rappresentare le diverse opzioni nell'utilizzo dei materiali?

In relazione alle due questioni sopramenzionate, nel gruppo si discutono numerose opzioni. Ad esempio, per quanto riguarda il momento della scelta, si propone di mostrare con immagini o video come avviene e il comportamento atteso dai bambini. Inoltre, per garantire una reale scelta si propone di organizzare delle visite ai laboratori, di modo che i bambini siano più consapevoli delle opzioni a disposizione.

Per quanto riguarda, invece, i supporti visivi, si discute su quali foto o simboli utilizzare per rappresentare i laboratori e se debbano essere scelti assieme ai bambini. Inoltre, si considera la possibilità di coinvolgere alcuni bambini, nel ruolo di esperti, per spiegare le procedure di alcune attività strutturate (es. seminare). Infine, per mostrare le numerose opzioni con cui possono essere utilizzati i materiali, come ad esempio le costruzioni, si propone di mettere a disposizione le fotografie scattate ai bambini durante le attività, come spunto utile per tutti.

A questo punto, per ogni laboratorio vengono concordate le modalità generali di strutturazione per i laboratori scelti e gli insegnanti si impegnano, nell'arco di questo mese, a portare avanti le proposte e le osservazioni, di modo che vengano discusse nell'incontro successivo.

A seconda dei gradi di libertà e autonomia consentiti ai bambini all'interno dei laboratori, si prendono in considerazione tre possibili opzioni:

- strutturato, condotto dall'insegnante;
- semi-strutturato, in parte guidato dall'insegnante e in parte a scelta libera del bambino;
- libero, ossia a scelta del bambino.

La seguente tabella riassume le proposte emerse durante l'incontro per quanto riguarda le modalità di conduzione e il livello di strutturazione di ciascun laboratorio.

Tab. 5 - Progettazione dei laboratori

Laboratorio	Breve descrizione	Strutturazione e scelta libera del bambino
Musica (laboratorio temporaneo, di circa un mese e mezzo)	Durante il laboratorio i bambini verranno coinvolti, in grande gruppo, in un'attività di "sonorizzazione di una storia". A ogni incontro si racconterà una storia diversa ma l'attività si svolgerà con una routine fissa. Gli strumenti musicali verranno messi a disposizione e sarà responsabilità dei bambini rimetterli a posto alla fine del laboratorio. Si potrebbero, eventualmente, utilizzare delle immagini per spiegare l'uso dei singoli strumenti.	Strutturato e guidato dall'insegnante

Orto	<p>L'insegnante accompagna lo svolgimento dell'attività dando indicazioni verbali sull'uso degli spazi e dei materiali. Alcune sequenze di immagini vengono utilizzate per mostrare le procedure (es. della semina, del prendersi cura di una piantina). Viene, inoltre, creato un calendario che funga da promemoria per gli incarichi settimanali dei bambini.</p> <p>Il laboratorio si svolgerà nei primi mesi all'interno delle aule e, a partire dalla primavera, all'esterno, in un appezzamento di terreno messo a disposizione da un genitore. In questo secondo caso l'attività verrà coordinata da due insegnanti.</p>	Strutturato e guidato dall'insegnante
Biblioteca/ Laboratorio di narrazione	<p>Si stabilisce una routine fissa:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. lettura di un libro con l'insegnante, durante la quale si utilizzano alcuni strumenti per la narrazione di storie, come ad esempio i puzzle di storie da comporre o le marionette; 2. scelta di libri da parte dei bambini che possono sfogliarli liberamente in autonomia o con l'insegnante. <p>Alcune immagini o fotografie possono aiutare i bambini a comprendere la struttura della routine, le regole (es. come si usa un libro) e per spiegare l'uso dei materiali (es. struttura e funzione di un libro).</p>	Semi-strutturato, in parte guidato dall'insegnante e in parte a scelta libera del bambino
Palestra	<p>Il laboratorio viene allestito mettendo a disposizione alcuni materiali. Si può decidere di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • lasciare tutti i materiali a disposizione e permettere ai bambini di scegliere quali utilizzare oppure • selezionare di volta in volta solo alcuni materiali e lasciare ai bambini la possibilità di sperimentare. <p>Il laboratorio si strutturerebbe in tre momenti:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. scoperta/sperimentazione da parte dei bambini; 2. osservazione e rilancio di attività da parte dell'insegnante; 3. strutturazione di attività basate sulle proposte dei bambini. <p>Le fotografie scattate durante le attività possono essere utilizzate durante gli incontri successivi per mostrare le varie possibilità ideate dai bambini.</p>	Semi-strutturato, in parte guidato dall'insegnante e in parte a scelta libera del bambino
Falegnameria	<p>Gli strumenti vengono messi a disposizione nello spazio, in maniera strutturata, chiarendo bene le regole per il loro uso.</p> <p>I bambini possono utilizzare autonomamente i materiali, sotto la supervisione dell'adulto.</p> <p>Ai bambini viene data la possibilità di realizzare un proprio progetto.</p> <p>Alcune sequenze di immagini indicano le procedure, le azioni da svolgere e le regole. Come nel caso del laboratorio di orto, per il rilancio delle proposte dei bambini si utilizzano le fotografie.</p>	Scelta libera del bambino, strutturazione dello spazio e dei materiali

Giochi di ruolo	Lo spazio viene strutturato in differenti angoli di gioco (es. tappeti), ciascuno dei quali può ospitare solo un determinato numero di bambini. Si utilizza uno strumento per segnalare il trascorrere del tempo, in particolare per indicare quando mancano 20 minuti alla fine della lezione, di modo che il restante tempo venga dedicato al riordino.	Scelta libera del bambino, strutturazione dello spazio e dei materiali
Costruzioni	Alcune immagini (fotografie o simboli) offrono ai bambini indicazioni su come mettere in ordine i materiali.	
Atelier/ Creatività	Su un tavolo (o sugli scaffali, a un'altezza accessibile per i bambini) vengono messi a disposizione i vari materiali. Sono possibili due opzioni: <ul style="list-style-type: none"> • l'insegnante spiega l'attività, che viene svolta in modo simile da tutti i bambini (es. maschere di carnevale); • si strutturano alcuni angoli di lavoro, a scelta libera del bambino. In questo secondo caso vengono chiarite le alternative (4 proposte) tramite l'uso di un simbolo per l'attività e l'indicazione del numero di bambini che vi possono partecipare. Come nel caso dei laboratori dei giochi di ruolo e delle costruzioni viene stabilito un "segnale" e delle procedure per il riordino (da definire). È possibile, inoltre, creare un cassetto per le attività che non sono state terminate, indicando con una molletta il nome del bambino. I lavori lasciati senza nome possono divenire attività per altri bambini, da proseguire durante gli incontri successivi. Attraverso le foto si documenta l'attività ed eventualmente si rilanciano le proposte dei bambini.	Scelta libera del bambino, strutturazione dello spazio e dei materiali

L'osservazione

L'ultima parte dell'incontro viene dedicata all'osservazione, come strumento per verificare l'efficacia della progettazione. In vista dell'incontro successivo si chiede agli insegnanti di annotare osservazioni libere riguardanti: (1) il momento della scelta; (2) segni di autonomia e autodeterminazione da parte dei bambini; (3) difficoltà rilevate. Inoltre, se possibile, si chiede di documentare con fotografie le esperienze dei laboratori.

L'osservazione deve avvenire in forma scritta, su un quaderno o un foglio dedicato, separando le osservazioni – ossia quel che vedo – da commenti o interpretazioni della situazione.

Il ruolo dell'osservatore dovrebbe essere svolto a turno dagli insegnanti, indicando inoltre dove e quando è avvenuta l'osservazione.

Oltre a uno strumento generale di osservazione su questi aspetti della progettazione, si chiede agli insegnanti di monitorare anche le scelte dei laboratori da parte dei bambini.

Tab. 6 - Strumenti di osservazione per i laboratori

	Il momento della scelta	Autonomia e autodeterminazione	Difficoltà	Annotazioni libere
Osservazione				
Commento/interpretazione				

Tab. 7 - Monitorare le scelte dei bambini²

	19.02	24.02
Nadia	F					
Omar	F					
Rashida	M					
Simonetta	O					
...	...					
...	...					
...	...					

Legenda: F falegnameria, M movimento, O orto, ...

Riflessione

A distanza di un mese, a marzo, il gruppo di lavoro si incontra nuovamente avendo a disposizione una serie di dati di osservazione. Il gruppo condivide lo stato di realizzazione dei laboratori e l'implementazione delle proposte discusse durante il precedente incontro (strutturazione dello spazio e dei materiali, autonomia e autodeterminazione del bambino, strumenti per l'osservazione).

A turno gli insegnanti presentano i laboratori, che risultano tutti in fase di realizzazione anche se alcuni, come ad esempio quello di musica, sono stati avviati solo di recente.

2. Nomi di fantasia, a titolo d'esempio.

Si prendono in considerazione gli aspetti che dovrebbero essere migliorati. In particolare, ci si pone come obiettivi di promuovere un maggiore rispetto delle regole, strutturare adeguatamente lo spazio e i materiali, favorire il supporto e la collaborazione tra pari, usare in modo più efficace simboli o immagini, e, infine, supportare il momento della scelta (es. con immagini/foto di esperienze, narrazioni, introduzione da parte dell'insegnante).

Vengono, invece, scartate – per lo meno in questa fase – le opzioni relative all'uso di video per l'interiorizzazione delle regole o la creazione di gruppi di riferimento tra bambini.

Documentazione

Un ultimo aspetto da affrontare in questa fase riguarda le modalità di documentazione.

Per offrire agli insegnanti alcuni spunti, in modo simile a quanto fatto per altri aspetti, si mostrano alcuni esempi raccolti in altre scuole dell'infanzia.

Si discute con il gruppo delle finalità della documentazione (Di Pasquale e Maselli, 2002). In particolare, resta da concordare:

- *Cosa rilevare?* Ad esempio scegliere se focalizzarsi su obiettivi di apprendimento trasversali (es. scelta, autonomia, ecc.) o relativi ai campi di esperienza, oppure se rilevare l'andamento del laboratorio.
- *Per chi documentare?* Per l'istituzione, il team, le famiglie, e/o i bambini.
- *Per quali motivi?* Ad esempio, per valutare l'efficacia e l'utilità delle proposte, e/o per apportare modifiche e migliorare l'offerta.
- *Con quali strumenti?* Ad esempio, tramite fotografie, video, annotazioni, lavori dei bambini.
- *Come presentare le informazioni raccolte?* Ad esempio, durante la serata dei genitori.

Al termine dell'incontro, si decide di lasciare aperta la tematica della documentazione e di riprenderla in seguito, avendo a disposizione altri esempi concreti a cui ispirarsi.

4. Autovalutazione e miglioramento

Dopo qualche mese di realizzazione dei laboratori è arrivato il momento di dare voce a tutti gli attori coinvolti, oltre agli insegnanti, in primo luogo i bambini ma anche le loro famiglie.

Gli incontri di maggio e giugno sono dedicati proprio a questo: durante il primo incontro gli insegnanti preparano gli strumenti per rilevare le opinioni e, nel secondo incontro, si confrontano sui risultati e avanzano qualche proposta di miglioramento.

Tab. 8 - La fase di autovalutazione

7.05.2019	Autovalutazione	<ul style="list-style-type: none"> • Questionario insegnanti (<i>Kahoot</i>) • Questionario ai genitori (<i>Kahoot</i>) • Interviste ai bambini
20.06.2019	Risultati autovalutazione	<ul style="list-style-type: none"> • Bambini: gradimento generale dei laboratori, motivazioni e suggerimenti • Genitori: gradimento dei laboratori, conoscenza tra bambini, autonomia e possibilità di scelta • Proposte di miglioramento

La progettazione delle modalità di autovalutazione

Gli insegnanti, suddivisi in due gruppi, preparano: (1) questionari rivolti ai genitori, che verranno somministrati tramite Kahoot durante un incontro a scuola; e (2) la traccia delle interviste individuali con tutti i bambini della scuola.

Al termine dell'attività, i due gruppi condividono le proposte e, per alcuni aspetti, le rielaborano con tutto il gruppo di lavoro.

Di seguito si riporta la struttura dei due strumenti concordata nel gruppo.

IL QUESTIONARIO PER I GENITORI

(da sottoporre dopo aver presentato brevemente i laboratori ai genitori e mostrato alcune fotografie)

1. Domanda di prova per verificare che tutti abbiano effettuato l'accesso a Kahoot.it
2. Quanto importante è per te che i bambini di tutta la scuola si conoscano?
3. Quanto importante è per te che i bambini siano autonomi nelle loro attività?
4. Quanto ti sembra autonomo il tuo bambino a casa?
5. Quanto importante è per te che i bambini siano capaci di scegliere consapevolmente le attività che vogliono svolgere?
6. Quanta libertà di scelta ti sembra abbia il tuo bambino nella vostra quotidianità?
7. Il tuo bambino ha raccontato di:
 - laboratorio creativo o atelier
 - falegnameria
 - orto
 - palestra
 - musica
 - costruzioni o i cuoricini
 - gioco simbolico o i palloncini
 - biblioteca
8. Ti sembra che attraverso i laboratori il tuo bambino socializzi di più con i compagni dell'altra sezione? (anche non so)
9. Sareste incuriositi di vivere anche voi una mattinata di laboratori?

LE INTERVISTE AI BAMBINI **(individuali e rivolte a tutti i bambini della scuola)**

Si prepara, per ciascun bambino, un tabellone con l'elenco delle attività e in alto uno spazio per indicare in generale il gradimento dei laboratori.

GRADIMENTO GENERALE DEI LABORATORI ☺ ☹
GRADIMENTO DEI SINGOLI LABORATORI ☺☺ ☹☹

Parte 1

Si coprono le attività della parte inferiore della tabella e si mostra solamente la parte superiore per il gradimento generale. Si pone una domanda:

1. Ti sono piaciuti i laboratori?

SI ☺

NO ☹

Opzione ☹ → “Perché non ti sono piaciuti?”

L'insegnante annota la risposta su un foglietto e la lascia accanto allo smile.

Si scopre la parte inferiore del tabellone e si mostrano le immagini degli otto laboratori.

Si danno al bambino 2 smile ☺ e si chiede:

2. Quali laboratori ti piacciono di più?

Il bambino sposta lo smile accanto alle due preferenze.

Si danno al bambino 2 smile ☹

3. In quali laboratori non ti piace andare?

Alla fine si guardano con il bambino le preferenze espresse e si chiede indicando le singole attività scelte (per tutte e 4 le scelte):

4. Cosa ti è piaciuto (es. nell'atelier)?

5. Cosa non ti è piaciuto (es. nella stanza delle costruzioni)?

6. Ma ci sei andato in questo laboratorio? (sia per risposte positive che negative)

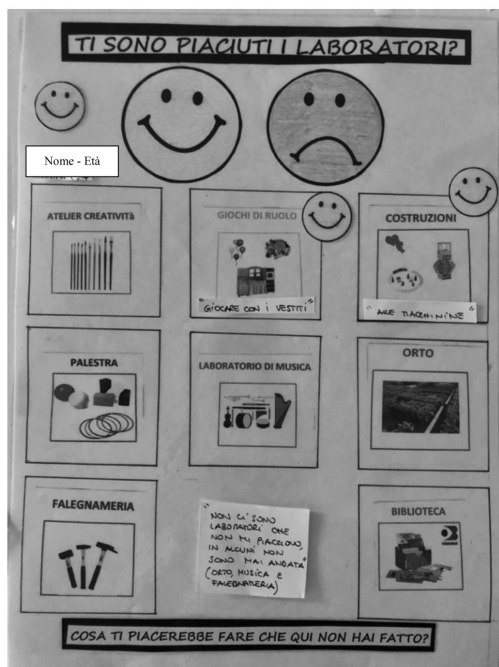
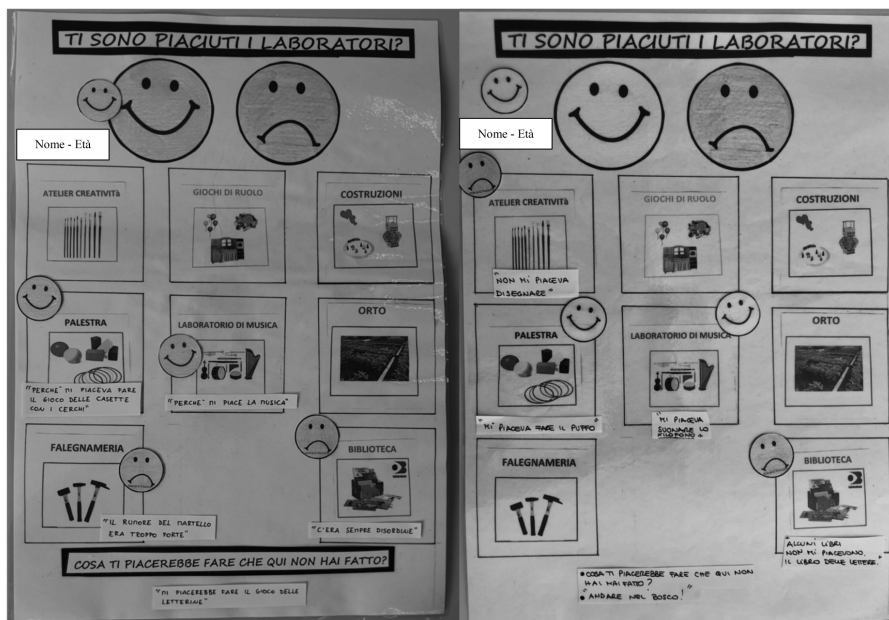
L'insegnante si annota le risposte dei bambini su dei foglietti e li mette accanto allo smile.

Ultima domanda aperta (si annota la risposta):

7. Cosa ti piacerebbe fare che qui non hai fatto?

Si mette un fogliettino con il nome e l'età del bambino (es. Anna, 5,3), si scatta una foto del tabellone e si salva con il riferimento al bambino “Anna, 5,3”.

Alcuni esempi delle interviste condotte con i bambini



I risultati dell'autovalutazione

Nell'incontro di giugno si hanno a disposizione i risultati del questionario rivolto ai genitori e delle interviste ai bambini, che sono state analizzate e sintetizzate dal team di ricerca.

Prima di mostrare i risultati, si aggiunge un dato, quello relativo all'opinione degli insegnanti, svolgendo un breve questionario composto da sei domande tramite Kahoot.

Alla luce dei tre punti di vista, degli insegnanti, dei genitori e dei bambini, si avanzano le prime proposte migliorative.

Il punto di vista degli insegnanti

	Completamente d'accordo	D'accordo	In disaccordo	Completamente in disaccordo	Totale
Sono soddisfatta dell'esperienza avviata nei laboratori	4	1	0	1	6
La creazione e conduzione dei laboratori si è rivelata faticosa	0	6	0	0	6
La proposta dei laboratori si è dimostrata vantaggiosa per i bambini	6	0	0	0	6

Il punto di vista dei bambini

Analisi risultati interviste con i bambini

Totale bambini	40
-----------------------	-----------

	Gradimento generale laboratori	Gradimento dei singoli laboratori							
		1 - Atelier creatività	2 - Palestra	3 - Falegnameria	4 - Giochi di ruolo	5 - Laboratorio di musica	6 - Costruzioni	7 - Orto	8 - Biblioteca
Mi piace	39	7	22	5	7	13	6	9	8
Non mi piace	1	9	2	7	11	5	6	11	15

		Mi piace	Non mi piace
Classifica generale dei laboratori	Palestra	22	2
	Laboratorio di musica	13	5
	Orto	9	11
	Biblioteca	8	14
	Atelier creatività	7	9
	Giochi di ruolo	7	11
	Costruzioni	6	6
	Falegnameria	5	7

Gradimento dei laboratori in relazione all'età

Non mi piace	Età non specificata	3 anni	4 anni	5 anni	6 anni	Totale
Biblioteca	2	5	7	1	0	15
Orto	1	7	3	0	0	11
Giochi di ruolo	0	1	7	2	1	11
Atelier creatività	0	3	3	2	1	9

Mi piace	Età non specificata	3 anni	4 anni	5 anni	6 anni	Totale
Biblioteca	0	1	4	2	1	8
Orto	0	3	3	2	1	9
Giochi di ruolo	0	3	2	0	2	7
Atelier creatività	0	4	2	0	1	7

Alcuni commenti dei bambini sui singoli laboratori

	Mi piace perché...	Non mi piace perché...
Palestra	“Mi piaceva buttare giù i morbironi”; “Mi piaceva giocare con la palla e i morbironi”; “Giocare ai 3 porcellini”; “Mi piace tanto giocare con la palla”; “Mi divertivo molto per saltare e correre”; “Mi piace giocare a calcio” [...]	“Quando giocavo con degli amici che non mi piacevano” [...]
Laboratorio di musica	“Ci venivano raccontate anche le storie con la musica!”; “Mi piaceva suonare il tamburo”; “Mi piaceva suonare lo xilofono”; “Mi è piaciuto fare l'impasto della pizza con gli strumenti musicali”; “Mi è piaciuto fare la tigre” [...]	“Non mi piacevano gli strumenti”; “Non c'erano tutti gli strumenti come la tromba, la chitarra, ...” [...]

Orto	“Mi è piaciuto piantare un seme che poi ha fatto la pianta e ho potuto portarlo a casa”; “Mi è piaciuto piantare la piantina e andare da negozio di piante e fiori”; “Mi è piaciuto piantare e raccogliere l’insalata”; “Mi è piaciuto quando abbiamo piantato le piante e quando siamo andati in campagna” [...]	“Non mi piaceva andare in campagna perché c’era puzza”; “Non mi piacciono le piante”; “Non voglio lavorare più”; “Non mi piaceva piantare i semi” [...]
Biblioteca	“Quando leggevamo i libri”; “Mi piace guardare i libri”; “C’era il castello dove leggere i libri”; “Mi è piaciuta la storia dei 3 porcellini”; “Leggere i libri”	“Non mi è piaciuto leggere”; “Guardare i libri”; “Alcuni libri non mi piacevano (es. il libro delle lettere)”; “Non mi piacciono i libri”; “C’era sempre disordine”; “Dovevamo stare troppo tempo seduti ad ascoltare la storia lunga o corta”; “La biblioteca perché ci voleva tanto a leggere i libri” [...]
Atelier creatività	“Mi piaceva colorare le Ferrari gialle”; “Fare i vasetti di vetro e colorare l’unicorno”; “Perché mi piace pitturare”; “Perché volevo usare i pennelli”; “Mi piaceva colorare nell’atelier” [...]	“Non mi piaceva disegnare”; “Non mi divertivo a giocare con i pennelli”; “Il coniglio di Pasqua”; “Non mi piaceva usare i pennelli” [...]
Giochi di ruolo	“Giocare in cucinetta e mi piaceva fare il dottore”; “Giocare al supermercato”; “Giocare con i vestiti”; “Giocare con il mercatino e la cucinetta”; “Perché giocavo in cucinetta”	“Non mi piaceva quando un bambino mi diceva che dovevo giocare con lui”; “Perché non mi piaceva fare il dottore”; “Che non riesco mai a fare la mamma e quella che sta alla casa”; “Non mi piaceva giocare con la cucinetta e al supermercato”; “Non mi piacciono i travestimenti”; “Non mi piace il mercatino”; “Non mi piace fare la spesa” [...]
Costruzioni	“Mi è piaciuto fare i disegni, giocare con le macchine e costruire grandi case”; “Mi piaceva costruire i binari, la ferrovia e i grandi movimenti”; “Alle macchinine”; “Mi piace costruire le torri”; “Mi piaceva costruire delle cose”	“Non mi piace fare le costruzioni”; “Volevo giocare con la fattoria” [...]
Falegnameria	“Mi è piaciuto fare i buchi”; “Mi è piaciuto fare il bruchetto e il pulcino”; “Fare il bruco”; “Mi piaceva molto martellare i chiodi”; “Mi piaceva usare la sega”; “La palestra mi piaceva molto perché andavo sullo scivolo di legno”; “La falegnameria mi piace perché faccio il bruco”	“Era noiosa perché martellavo e coloravo sempre”; “Il rumore del martello era troppo forte”; “Avevo messo un chiodino e poi si era subito tolto”; “Non mi piaceva martellare” [...]
Altri commenti dei bambini	“Tutti gli altri laboratori mi sono piaciuti”; “Mi sono piaciuti tutti”; “Non ci sono laboratori che non mi piacciono, in alcuni non sono mai andata (orto, musica e falegnameria)”; “Perché qui non ci sono mai andato (orto). Gli altri mi piacciono tutti.” [...]	

Le proposte dei bambini

Alcuni suggerimenti dei bambini	“Vorrei prendermi cura degli animali veri!”
	“Portare a scuola un animale vero!”
	“Portare un vero animale”
	“Costruire una piscina fuori”
	“Avere una piscina gonfiabile in cortile e saltare la corda!”
	“Andare al mare con la scuola”
“Andare nel bosco!”	
“Provare a fare dei dolci con fragola e biscotti”	
“Provare a cucinare, a fare una vera torta”	

Il punto di vista dei genitori

Autonomia, libertà e possibilità di scelta

	Molto	Abbastanza	Poco	Per niente	Totale
Quanto importante è per te che i bambini siano autonomi nelle loro attività?	16	7	0	0	22
Quanto ti sembra autonomo il tuo bambino a casa?	10	12	1	0	23
Quanto importante è per te che i bambini siano capaci di scegliere le attività da svolgere?	14	9	0	0	23

	Molta	A sufficienza	Poca	Troppo poca	Totale
Quanta libertà di scelta ti sembra abbia il tuo bambino nella quotidianità?	8	11	4	0	23

Relazioni tra bambini

	Molto	Abbastanza	Poco	Per niente	Totale
Quanto importante è per te che i bambini di tutta la scuola si conoscano?	5	15	2	0	22

	Assolutamente sì	Mi sembra di sì	Non so	No	Totale
Ti sembra che nei laboratori tuo/a figlio/a socializzi di più con i bambini dell'altra sezione?	5	7	9	2	23

I laboratori

	Si	No	Totale
Sareste curiosi di vivere anche voi una mattinata di laboratori?	21	2	23

Riflessione sui risultati dell'autovalutazione e proposte di miglioramento

Attraverso un'alternanza di attività individuali, a coppie e di brainstorming in grande gruppo con il supporto di post-it, gli insegnanti avanzano una serie di proposte in risposta alle opinioni emerse durante la fase di autovalutazione.

A partire dai risultati dell'autovalutazione insegnanti...

Dal momento che alla seconda domanda del quiz "La creazione e conduzione dei laboratori si è rivelata faticosa" tutti gli insegnanti (6) hanno detto "D'accordo", come prima attività si propone una riflessione individuale sui motivi che hanno reso la realizzazione dei laboratori faticosa e la raccolta di proposte per il prossimo anno.

Autovalutazione insegnanti	
È stato faticoso perché...	Per il prossimo anno proporrei...
<ul style="list-style-type: none">• Una novità introdotta a metà anno (tante idee e poca sistematizzazione)• L'organizzazione degli spazi• Definire modalità di scelta dei laboratori• Restare nei tempi dei laboratori• Documentare (osservare, partecipare e prendere note in contemporanea; troppo lavoro extra)• Griglie di osservazione• Organizzare da 0 un'attività nuova• Rapportarsi con i bambini che non conoscono (in particolare con i più piccoli)• Cambiamento costante nelle dinamiche di gruppo (ruolo di leader)	<ul style="list-style-type: none">• Cominciare fin da subito progettando in modo dettagliato tutti i laboratori• Definire dei temi trasversali per l'osservazione e la documentazione• Applicare un metodo comune per il momento della scelta• Documentare solo per macro aree tematiche e solo l'essenziale• Prevedere tempi di osservazione in orario scolastico (es. momento dedicato alla scrittura subito dopo l'osservazione)• Incontri di team più frequenti per lo scambio delle osservazioni

A partire dai risultati dell'autovalutazione con i bambini...

Dopo aver raccolto alcune ipotesi per spiegare i risultati (es. tipologia di attività, età dei bambini, organizzazione delle attività, ecc.), a partire dai risultati dettagliati delle interviste ai bambini (commenti su cosa piace e non piace, proposte di attività), gli insegnanti in due gruppi propongono alcune modifiche.

Laboratorio	Criticità	Proposte per il prossimo anno
Orto	<ul style="list-style-type: none"> • Sono state notate maggiori difficoltà nello svolgimento delle attività da parte dei bambini più piccoli • Allo stesso tempo vi erano forse poche opportunità per i più grandi 	<ul style="list-style-type: none"> • Creare il laboratorio “Ambiente” che includa anche l’orto, oltre a temi come l’acqua, il rispetto della natura e dell’ambiente • Creare attività più mirate per i più piccoli
Biblioteca	<ul style="list-style-type: none"> • Tempi di attenzione dei bambini • Ridotte possibilità di muoversi liberamente e scegliere 	<ul style="list-style-type: none"> • Proporre più attività dinamiche con i personaggi • Lasciare del tempo per giocare con i personaggi della storia • Creare un angolo della comunicazione in cui proporre dei teatrini e dei giochi linguistici
Attività creatività		<ul style="list-style-type: none"> • Proporre immagini più realistiche dei laboratori che aiutino nella scelta • Molteplici proposte di attività
Giochi di ruolo/ Gioco simbolico	<ul style="list-style-type: none"> • Troppi materiali e troppa confusione 	<ul style="list-style-type: none"> • Varie proposte, da definire ulteriormente: • Creare degli angoli tematici • Proporre un tema ombrello come ad esempio il “contesto casalingo” • Concentrare l’attenzione su attività di vita pratica • Aggiungere alcune attività (es. preparare una spremuta) • Per i travestimenti, fare una scelta di che cosa proporre (es. solo 4 o 5 capi)
Costruzioni		<ul style="list-style-type: none"> • Aggiungere materiali di recupero
Falegnameria		<ul style="list-style-type: none"> • Rumore e uso della forza

Inoltre, si riflette sulla possibilità di introdurre nuovi laboratori (es. ceramica) e di organizzare delle uscite in giornata collegate ai laboratori.

Per soddisfare le richieste dei bambini si discute della possibilità di contattare il canile comunale e di prendersi cura di alcuni dei loro animali (es. tartarughe, gatti, ecc.), come parte del laboratorio “Ambiente”.

A partire dai risultati dell’autovalutazione con i genitori...

Dopo aver guardato i risultati del questionario ai genitori, ci si focalizza soprattutto sul loro coinvolgimento nei laboratori, sia come visitatori che come promotori di attività.

Si propone di creare un calendario per “Una giornata nei laboratori” dove i genitori possono segnare il proprio nome sia per partecipare che per proporre delle attività.

5. Progettazione e documentazione

Il percorso era ormai avviato da diversi mesi. Il gruppo di lavoro si era impegnato a progettare, realizzare, osservare e fare tesoro delle opinioni raccolte dai bambini e dai genitori. Siamo entrati, così, nell'ultima fase di lavoro, quella dedicata a migliorare ulteriormente le proposte e a documentarle in modo sistematico.

Tab. 9 - Progettazione e documentazione

1.10.2019	Riflessione e progettazione	<ul style="list-style-type: none">• Regole (accoglienza, uso dei materiali, riordino)• Struttura dello spazio / materiali a disposizione• Attività e struttura del tempo• Ruolo dell'insegnante• Possibilità di scelta del bambino
8.10.2019	Documentazione	<ul style="list-style-type: none">• Modalità di documentazione comuni• Modalità di documentazione per i singoli laboratori

Nel frattempo erano trascorsi i mesi estivi ed era cominciato un nuovo anno scolastico. Come capita spesso nelle scuole, alcuni insegnanti erano andati via e ne erano stati assunti di nuovi. Ci siamo ritrovati a inizio ottobre e, per coinvolgere anche i nuovi arrivati, abbiamo proposto un breve resoconto dell'intero progetto e, in particolare, dell'ultimo incontro.

Si sono riassunti i principali temi affrontati nei mesi precedenti e rimasti in sospeso dall'ultimo incontro:

- strutturare il momento della scelta con modalità comuni a tutti i laboratori;
- definire una griglia di osservazione comune;
- individuare dei momenti, in orario scolastico, da dedicare alla scrittura ai fini della documentazione;
- definire delle macro aree tematiche comuni per la documentazione, registrando solo l'essenziale.

I laboratori sarebbero iniziati la settimana successiva. Alcuni aspetti erano già stati concordati, così come erano state definite le insegnanti che si sarebbero occupate dei vari laboratori.

- Gioco simbolico: lo spazio è stato riorganizzato come “ambiente casalingo”, incorporando alcune attività del metodo Montessori riguardo cui una delle insegnanti aveva appena seguito un corso.
- Biblioteca: è stata creata una cassetta che mescola i libri in tedesco e in italiano, di modo che vengano condivisi dalle due scuole; vi era, inoltre, l'intenzione d'incrementare l'angolo dei giochi linguistici e di strutturare ciascun incontro in due momenti, uno di lettura/rielaborazione con l'insegnante e uno di giochi o scelta autonoma di libri da parte dei bambini.
- Atelier creatività: verranno creati vari angoli (pittura in verticale con tempere/acquerelli, pasta di sale, bricolage, angolo strutturato con attività guidata da immagini, attività per esercitare il segno grafico e la motricità fine).

Per quanto riguarda l'osservazione si era già concordato di definire un momento a settimana in cui vi fosse compresenza, per consentire a ogni insegnante di annotare le proprie osservazioni.

Progettazione dei laboratori

Dopo aver presentato i progressi, si è discusso brevemente dei temi affrontati durante l'ultimo incontro e si è deciso di focalizzarsi su tre laboratori specifici, Biblioteca, Atelier creatività e Giochi di ruolo, che necessitano di una programmazione dettagliata. Gli altri laboratori sembravano essere, invece, già ben definiti dall'anno scolastico precedente e potevano essere portati avanti con modalità simili.

A questo punto il gruppo si è diviso in tre sottogruppi, ciascuno dedicato alla programmazione di uno dei tre laboratori sopra menzionati.

Le insegnanti sono state invitate a riflettere sui seguenti aspetti:

- regole (accoglienza, uso dei materiali, riordino);
- struttura dello spazio / materiali a disposizione;
- attività e struttura del tempo;
- ruolo dell'insegnante;
- possibilità di scelta del bambino.

Al termine dell'attività di progettazione e della condivisione, le insegnanti hanno concordato le seguenti azioni.

<p>Gioco simbolico</p>	<p>Il laboratorio durerà circa un'ora e mezza, dalle 9.30 alle 11, e vi parteciperanno al massimo 12 bambini.</p> <p>Si inizierà con un momento di raccoglimento. Entrando nella stanza i bambini troveranno dei cuscini collocati in cerchio. Questo momento iniziale verrà utilizzato per il ripasso delle regole e per la scelta dell'angolo/attività in cui andare.</p> <p>Lo spazio verrà organizzato in 4 angoli: cucina, travestimenti, bagno, tavolino (con attività di vita pratica).</p> <p>Ai bambini viene lasciata la possibilità di scegliere dove andare e potranno anche spostarsi durante il corso del laboratorio. In ogni angolo dovrebbero rimanere al massimo 3 o 4 bambini.</p> <p>Negli angoli si svolgeranno differenti attività. Oltre a quelle proposte lo scorso anno (es. macinare il caffè, grattugiare il pane, fare una spremuta), nel corso dell'anno verranno proposte nuove attività in accordo con la cucina (es. con le patate).</p> <p>I bambini potranno portare i loro prodotti a casa (es. per dar da mangiare agli uccellini o cucinare qualcosa con i genitori).</p> <p>Le regole principali riguardano il riordino di quello che si è usato e il rispetto del lavoro fatto da altri bambini.</p> <p>L'insegnante è presente fisicamente in particolare tra il bagno e il tavolino, o dove richiesta.</p>
<p>Biblioteca</p>	<p>Lo spazio verrà organizzato con cuscini e morbidi, per la visione di libri e l'ascolto durante la lettura.</p> <p>Le cassettiere con i libri sono organizzate per tematiche e sono facilmente raggiungibili dai bambini. Tuttavia, non essendoci un'immagine che permetta il riconoscimento del tema, si suggerisce di aggiungerla (es. tema animali, mestieri, ecc.).</p> <p>Il laboratorio verrà organizzato come segue:</p> <ul style="list-style-type: none"> • momento di accoglienza, in cui l'insegnante accoglie i bambini vestita a tema (es. fata, strega, ecc.); si utilizza un carillon come segnale di inizio; • lettura di una storia e momento gioco/lettura autonoma o tra pari; • rituale finale in cui i bambini ricevono uno stampino sulla mano con un soggetto legato alla storia del giorno. <p>Per quanto riguarda le regole, oltre alla richiesta di riporre i libri nella relativa cassetta (segnalata con un colore), si chiede ai bambini di mantenere il silenzio durante la lettura, di non disturbare i compagni e di tenere le domande nel "cassetto della memoria" per porle al termine della lettura.</p> <p>I materiali saranno variegati: scatole narrative (con le storie classiche, tema stagioni, ecc.), libri vari (stoffa, pop up, ecc), e altri materiali di supporto (es. ombre cinesi, Kamishibai, marionette, lavagna luminosa, ecc.) e giochi linguistici (es. indovinelli, giochi di memoria, gioco dell'oca).</p> <p>I bambini potranno anche proporre di inventare delle storie.</p> <p>L'insegnante mantiene un ruolo di guida durante tutto il laboratorio, pur lasciando i bambini liberi di scegliere i libri e l'attività preferita nella seconda parte del laboratorio.</p>
<p>Atelier creatività</p>	<p>Anche in questo caso il laboratorio durerà dalle 9.30 alle 11.00.</p> <p>I primi dieci minuti del laboratorio verranno dedicati al saluto iniziale, al ripeterle le regole, alla scelta delle attività e al mettere i grembiuli.</p> <p>Dopodiché i bambini si disporranno a seconda della loro scelta nei vari angoli. I bambini svolgeranno la stessa attività per tutta la durata del laboratorio, avendo anche la possibilità di riprendere un lavoro iniziato l'incontro precedente.</p>

	<p>Ai bambini viene richiesto di iniziare e terminare un lavoro, rimanendo nell'angolo scelto, e di usare con cura i materiali a disposizione. Al termine dell'attività, intorno alle 10.50, dovranno riordinare gli oggetti utilizzati.</p> <p>Lo spazio è organizzato in quattro angoli:</p> <ul style="list-style-type: none"> • angolo strutturato per il segno grafico e la motricità fine; • angolo bricolage (con materiali di recupero); • pasta di sale; • angolo pittura, in cui vengono esposte sia opere d'arte famose sia precedenti lavori dei bambini a cui potersi ispirare. <p>In questo caso l'insegnante lascia i bambini lavorare in autonomia e interviene solo in caso di bisogno.</p> <p>Le proposte dei bambini possono essere rilanciate nei successivi incontri.</p>
--	--

Sono state, inoltre, avanzate alcune proposte trasversali a tutti i laboratori:

- trovare delle immagini comuni per le regole;
- prima di partire con i laboratori, spiegare bene le regole ai bambini e presentare alcune esperienze dello scorso anno.

Infine, per i primi incontri di laboratorio non si sarebbe lasciata ai bambini la possibilità di scegliere ma si sarebbe fatto in modo che tutti i bambini frequentassero almeno una volta tutti i laboratori, per metterli nella condizione di fare una scelta più consapevole.

Per l'incontro successivo si è concordato di lavorare alla definizione di una griglia di osservazione e di modalità comuni di documentazione basate su macro-aree comuni (es. la ricerca dell'equilibrio, la motricità fine, ecc.).

La documentazione

L'incontro successivo è stato dedicato a definire modalità di documentazione: (1) per monitorare lo sviluppo dei singoli bambini attraverso i vari laboratori; e (2) per tenere traccia dello svolgimento di ciascun laboratorio al fine di condividere tali informazioni con i genitori.

Inizialmente si sono presentati alcuni esempi di documentazione raccolti da altre scuole dell'infanzia del centro Italia, mostrando le fotografie e spiegando le strategie applicate e i tempi nei quali sono state realizzate (es. giornalmente, settimanalmente, annualmente, informazioni stabili legate agli spazi della scuola).

Si è, poi, discusso della possibilità di visitare altre scuole dell'infanzia o Kindergarten di lingua tedesca per raccogliere idee e confrontarsi con altri insegnanti.

L'obiettivo del gruppo di lavoro era quello di creare una documentazione fattibile in termini di tempo, e visibile e fruibile sia dai bambini che dai genitori.

Si è parlato, inoltre, della possibilità di coinvolgere maggiormente i genitori nei laboratori. Si è considerata la possibilità di chiedere ai genitori, a inizio anno, la disponibilità a partecipare a uno o più incontri e costruire così la progettualità annuale e arricchire così l'offerta dei laboratori.

Infine, ci si è focalizzati sulla programmazione dei laboratori. Le insegnanti desideravano concordare delle aree comuni per i laboratori in termini di obiettivi di apprendimento e definire delle aree caratterizzanti su cui focalizzare la documentazione.

Il focus caratterizzante avrebbe potuto eventualmente cambiare nell'arco dell'anno scolastico. L'osservazione avrebbe potuto legarsi a quella richiesta a inizio e fine anno dalla direzione di circolo. Le insegnanti proponevano di documentare in modo sintetico, per parole chiave.

Inoltre, l'osservazione dei bambini avrebbe consentito di individuare le aree di competenza da potenziare.

Con un'alternanza nei laboratori le insegnanti, a fine anno, avrebbero potuto confrontarsi e ultimare la documentazione generale del laboratorio.

Sono state proposte due modalità di documentazione da implementare in parallelo:

- il libretto individuale per ogni bambino (possibilmente in digitale) strutturato con un format standard in cui si inserisca una sequenza orizzontale di foto e delle didascalie sottostanti;
- poster di laboratorio, diviso in due parti: una parte rivolta ai genitori e lasciata nel luogo dove si svolge il laboratorio (se sono spazi a cui accedono i genitori) o all'ingresso (se sono spazi collocati al secondo piano che i genitori non vedono mai); una parte sottostante rivolta ai bambini con l'indicazione delle procedure e delle regole del laboratorio.

Si sono così individuati dei focus generali, trasversali a tutti i laboratori, e alcuni specifici per ciascun laboratorio. Come riferimento, si sono utilizzate le aree di competenza proposte dalla direzione.

Focus generali	1a. Autonomia-gioco-attività 1b. Progettazione e realizzazione	
	2. Aspetti emotivi	
Focus caratterizzanti	Palestra	Motricità globale
		Interazioni-relazioni sociali
	Falegnameria	Ambito matematico (forme geometriche, grandezza)
		Processo creativo
	Biblioteca	Linguaggio (comprensione, ascolto ed espressione)
		Codifica simbolica e lettura
	Gioco simbolico/ Vita pratica	Motricità fine
		Codifica simbolica e lettura
	Atelier creatività	Grafo-motricità e motricità fine
		Sperimentare tecniche, materiali e strumenti
	Costruzioni	Ambito matematico
		Interazioni-relazioni sociali

Rispetto all'elenco di competenze indicate dalla direzione, alla luce della scelta delle aree per i laboratori si nota che quasi tutte sono state prese in considerazione per la documentazione dei laboratori, a esclusione di quelle che riguardano le routine (es. sonno, mangiare, accoglienza, ecc.). Gli unici aspetti che rischiavano di essere trascurati durante i laboratori appartenevano all'ambito matematico (il numero e la quantità). Per ovviare a tale mancanza, le insegnanti hanno proposto di inserire più momenti didattici durante il resto delle attività giornaliere che riguardassero questa area di competenza.

Si è deciso che il poster in sezione sarebbe stato strutturato come segue:

- al centro il nome del laboratorio;
- nella parte superiore, collegate da 2 frecce divergenti, le aree di competenza trasversale;
- nella parte inferiore, in modo simile, le aree di competenza caratterizzanti il laboratorio.

6. Considerazioni finali

Su richiesta del gruppo di lavoro, il percorso si è concluso con una visita ai laboratori a inizio dicembre. Nell'ultimo incontro, a febbraio 2020, si è riassunto il percorso complessivo nell'arco dell'anno precedente, creando un collegamento tra i riferimenti teorico-concettuali e le azioni realizzate.

Tab. 10 - La fase finale del progetto

3.12.2019	Visita ai laboratori	<ul style="list-style-type: none">• Punti di forza delle proposte didattiche• Suggerimenti
18.02.2020	Chiusura del progetto	<ul style="list-style-type: none">• Resoconto complessivo• Riflessione• Prospettive di collaborazione

Guardando l'intero percorso e ripercorrendo le sue fasi, si può notare un costante rapporto tra i momenti di progettazione e quelli di riflessione, sia per quanto riguarda la progettazione dei singoli laboratori, che per quanto riguarda l'organizzazione di alcuni aspetti trasversali, come l'osservazione e la documentazione.

Nelle sue modalità di progettazione, autovalutazione/riflessione e miglioramento, l'esperienza dei laboratori rispecchia in pieno il modello ricorsivo del Lesson Study (Norwich e Jones, 2014).

Inoltre, il progetto ha consentito di perseguire alcune finalità generali nell'ambito dell'inclusione.

Raccontiamo i principali traguardi raggiunti, a partire da alcuni indicatori dell'Index per l'Inclusione (Booth e Ainscow, 2014).

Nell'ambito della creazione di culture inclusive, l'esperienza ha favorito la costruzione di una comunità, in cui ciascuno si sente il benvenuto, “gli insegnanti collaborano tra loro”, “gli insegnanti e gli alunni si trattano con rispetto” e “c'è collaborazione tra gli insegnanti e le famiglie” (Dimensione A.1).

Il rapporto con le famiglie

Devo dire che alla fine dell'anno, quando abbiamo presentato tutto il nostro lavoro ai genitori siamo rimaste molto soddisfatte, anche nella proposta che ci avete fatto voi di somministrare questo questionario online, ecco, le famiglie hanno risposto in maniera molto positiva e abbiamo chiesto loro anche di collaborare con noi quest'anno, chi se la sente, chi è capace e ha delle cose da proporre e devo dire che abbiamo trovato nelle famiglie un buon alleato e come ab-

biamo detto un sacco di volte, che mentre alla scuola primaria i bambini portano a casa quello che fanno quindi i genitori si rendono conto, alla scuola dell'infanzia vanno proprio coinvolti nell'attività quotidiana perché non si rendono molto conto di tutte le cose che i bambini fanno qua a scuola. Quindi ci ha aiutato un sacco, cioè ci siamo rese conto che più si presenta alle famiglie quello che si fa più si trovano degli alleati [...]

(Intervista intermedia partecipante 1)

La collaborazione nel team

Tante volte si lavora poi senza ragionare bene su quello che si sta facendo. È stato proprio un fermarmi, prendere in considerazione tutto ciò che si stava mettendo in atto e rivalutarlo e rivederlo con occhi diversi e nuovi anche. Ha portato una maggiore apertura, un confronto costruttivo con i colleghi e con i bambini, invece, una qualità di lavoro migliore perché si riesce a dedicare più tempo a ogni singolo bambino ed emerge proprio il carattere e la persona che il bambino è in questo preciso momento.

(Intervista intermedia partecipante 2)

Il clima relazionale

[...] questo percorso ha portato dei grossi cambiamenti, sia per la scuola, nel senso, nell'organizzazione, che ci ha dato la possibilità di creare sicuramente un team più affiatato, un team che si confronta, un team che discute, un team che collabora, non soltanto per la propria sezione ma per la scuola. Perché non c'è più l'idea di sezione come c'era ma c'è l'idea di scuola. L'idea di non fare e pensare soltanto al mio laboratorio, alle attività della mia sezione ma che se funziona bene il mio laboratorio, funzionano bene anche tutti gli altri. Perché non è soltanto il mio laboratorio, perché non sarà soltanto il mio, perché io andrò anche nel laboratorio di un'altra persona. Quindi sta a me la capacità, la professionalità, la voglia, di aiutare l'allestimento, la programmazione, la progettazione, la documentazione anche degli altri laboratori. Ha sicuramente cambiato il modo di lavorare con i bambini, l'approccio con i bambini, quindi un'attenzione maggiore dei loro interessi, delle loro capacità, delle loro risorse, della loro voglia di fare, delle loro difficoltà ma difficoltà nel senso di valorizzare anche le difficoltà e aiutarli a trovare delle soluzioni perché questi [...] la loro poca capacità di fare delle cose diventino sempre maggiori.

(Intervista finale partecipante 1)

Nell'ambito della seconda dimensione dell'Index, relativa al "Produrre politiche inclusive" (Dimensione B), il percorso ha evidenziato che questo modello di progettazione collaborativa e aperta all'ascolto di tutti gli attori porta maggiore qualità e anche soddisfazione nel team di docenti.

Il punto di vista dei bambini

Magari vedere proprio quello che tu hai pensato e vederlo realizzato, vedere che i bambini rispondono allo stimolo, alla proposta che tu hai lanciato. [...] Sicu-

ramente sì perché comunque è interessante sapere che cosa ai bambini è piaciuto, che cosa non gli è piaciuto e anche perché no non gli è piaciuto, chi è riuscito a dire che cosa non gli è piaciuto. Tipo la falegnameria che c'era il rumore no? Che è una caratteristica del laboratorio perché comunque fai rumore a battere il chiodo e quindi ti fa anche pensare insomma... E anche comunque con i genitori, l'intervista che abbiamo fatto, ti fa vedere un po' come l'hanno vissuta al di fuori. Hanno visto tutto questo cambiamento, all'inizio non capivano perché, c'era chi chiedeva, chi guardava dentro in sezione no? E poi insomma a fine anno, quando abbiamo fatto la riunione, abbiamo presentato tutto e fatto questa sorta di intervista ai genitori. È stato anche interessante sentire dalla loro parte come l'hanno vissuta, cosa raccontavano i bambini anche a casa e questi rilanci qua sì.

(Intervista intermedia partecipante 3)

L'ascolto ha avviato anche un dialogo, ampliando i canali di comunicazione con le famiglie. In questo processo, la documentazione è divenuta uno degli strumenti per raccontarsi.

[...] documentare i momenti più importanti per rendere visibile il nostro lavoro ma soprattutto tutto quello che i bambini fanno. Perché delle volte nella scuola dell'infanzia il problema è proprio questo, siamo poco capaci di rendere visibile tutto ciò che facciamo.

(Intervista intermedia partecipante 1)

L'autovalutazione è stata descritta come un processo di arricchimento non esente da sfide. I partecipanti sono stati concordi nel sostenere che questo momento di autoanalisi sia stato utile a migliorare la qualità della proposta, ma che ha richiesto uno sforzo e rappresentato una sfida per il team.

Un momento faticoso ma costruttivo

[I momenti dedicati all'autovalutazione e miglioramento] sono stati molto importanti. Perché questi due elementi che non conosciamo possiamo dire o non così bene, molto poco, ci hanno aiutato tanto per metterci in discussione, per imparare a valutare sia il nostro lavoro individuale ma anche il lavoro di squadra, di équipe, di team e il lavoro con i bambini. Anche di vedere la valutazione non soltanto come un aspetto poco positivo. Perché quando si parla di valutazione vengono in mente tante cose della scuola, di quando noi andavamo a scuola. Ma proprio di valutazione come momento di ripensamento delle cose che sono andate bene e non di quelle che non sono andate bene ma degli aspetti da migliorare. Perché non ci sono degli insuccessi ma ci sono delle cose che sono da migliorare per avere ancora più successo ecco.

(Intervista finale partecipante 1)

Per me, devo dire la verità. Io ero un po' abbattuta l'anno scorso, nel senso che alla fine avevo faticato e non ero sicura di essere riuscita a fare bene il mio lavoro. Mi ero impegnata ma il mio problema era un po' a livello documentazione. [...] Farsi un'autovalutazione e dire sì è vero che va bene però non risponde più a quelle che sono le esigenze di questo laboratorio, perché comunque stiamo perdendo parte del laboratorio. Quindi decidere comunque di stravolgerlo, nonostante ci fosse sempre il pinnone, quindi sicuramente sono stati due momenti delicati, significativi del percorso.

(Intervista finale partecipante 4)

Infine, all'interno della terza dimensione, "Sviluppare pratiche inclusive" (Dimensione C), oltre alla già citata collaborazione tra docenti, le azioni prodotte hanno creato maggiori occasioni per valorizzare le competenze di ciascuno, supportandone a pieno la crescita. In particolare, la riorganizzazione dei gruppi ha moltiplicato la capacità della scuola di rispondere ai differenti bisogni dei bambini e di promuoverne un benessere a tutto tondo.

Il benessere dei bambini

No, pensavo proprio a questo. Perché la ricerca di questo benessere è partita prima di trovare un modo per stare bene noi come personale insegnanti nella scuola. In che senso? Nel senso di trovare, di ricercare una buona qualità. E la qualità come si trova? Si trova nel fermarsi un attimo a riflettere. E che cosa vuol dire questa parola, benessere, stare bene cosa vuol dire? Vuol dire creare degli ambienti che non siano caotici, che non siano pieni anche di cose. Che siano chiari, sia per il personale ma soprattutto per i bambini. Perché ci siamo accorti che se per i bambini... se noi siamo attenti ai bisogni e agli interessi dei bambini e riusciamo a osservare quali sono le attività che li aiutino comunque a stare bene, a rispondere ai loro interessi, alla loro creatività. E dare loro, l'abbiamo detto un sacco di volte, a poter scegliere a quale attività, quale nostra proposta accettare, i bambini staranno bene. Se i bambini stanno bene, sono tranquilli, perché sono suddivisi in maniera adeguata, in maniera pensata ai diversi spazi ai diversi laboratori, sono bambini che sono concentrati, sono bambini che hanno voglia di fare, sono bambini che sono entusiasti e sono bambini che sono tranquilli.

(Intervista finale partecipante 1)

Uno sguardo pedagogico attento a tutti e a ciascuno

[...] con un metodo tradizionale, tu hai 25 bambini e rischi sempre, giornalmente, qualcuno che un attimino te lo perdi perché c'è sempre quello che è un attimino più vispo, più eh, che tendi sempre a osservarlo di più, e c'è sempre il bambino ombra, che un po' sì... In un contesto così, più piccolo, più ristretto, in cui magari riesce anche lui a esprimersi, emerge anche quel lato lì. E quindi questo mi piace molto.

(Intervista finale partecipante 4)

Concludendo, dalle nostre osservazioni abbiamo potuto rilevare che molti degli obiettivi che il gruppo di lavoro si era posto, come ad esempio creare maggiori spazi di autonomia e autodeterminazione per i bambini e organizzare uno spazio di apprendimento a loro misura, sono stati raggiunti. I bambini affrontavano il momento della scelta con serenità e fierezza, si muovevano nell'ambiente dei laboratori con sicurezza, e interagivano con i materiali e le attività in autonomia, facendo ricorso ai supporti a disposizione.

Abbiamo visitato, a turno, le attività, osservando l'interesse e la motivazione dei bambini, oltre alla curiosità nell'esplorare i materiali. Da esterni siamo stati guidati dai bambini nello svolgimento di alcune attività strutturate, come macinare il caffè, schiacciare le patate e fare una spremuta. Con i bambini abbiamo ascoltato la lettura di una storia, sfogliato i libri e, nell'atelier, dipinto e decorato forme di pasta di sale.

Sulle pareti era possibile ammirare le fotografie che rappresentavano, ad esempio, monumenti noti, realizzati con i legni delle costruzioni, o le sperimentazioni create con i materiali della palestra.

I bambini erano consapevoli di queste modalità di documentazione e orgogliosi di poter esibire i loro manufatti ai compagni all'interno dei laboratori e nei corridoi ai genitori.

Riferimenti bibliografici

- Cavallini I., Giudici C. (a cura di) (2009), *Rendere visibile l'apprendimento. Bambini che apprendono individualmente e in gruppo*, Reggio Children, Reggio Emilia.
- Mitchell D. (2014), *What really works in Special and Inclusive Education. Using evidence-based teaching strategies* (2nd Ed.), Routledge, London.
- Regel G., Wieland A.J. (Hrsg.) (2007), *Offener Kindergarten konkret. Veränderte Pädagogik in Kindergarten und Hort*, EB-Verlag, Hamburg.
- Feez S. (2010), *Montessori and Early Childhood*, Sage, London.
- Di Pasquale G., Maselli M. (2002), *L'arte di documentare: perché e come fare documentazione*, Marius, Milano.

10. Studio di caso 4: l'esperienza della Scuola Primaria Galilei dell'Istituto Pluricomprendivo Brunico

Heidrun Demo, Silvia Dell'Anna¹

Tab. 1 - Informazioni generali studio di caso 4

Tipologia di scuola	Scuola primaria "G. Galilei" - Brunico
Gruppo linguistico	Italiano
Livello/i di attivazione	Livello di classe
Durata complessiva del percorso	6 mesi, da settembre 2019 a febbraio 2020 (interrotto per la chiusura straordinaria dovuta al Corona Virus)
Numero di incontri	5 incontri, 11 ore
Insegnanti coinvolti	14 insegnanti

La scuola Galilei è la scuola primaria di Brunico appartenente a un istituto pluricomprendivo che fra Brunico, Dobbiaco e San Candido comprende 9 diverse scuole, dall'infanzia fino alla secondaria di II grado. La scuola ha risposto alla proposta di partecipazione dopo che il team di ricerca ha chiarito la disponibilità a dare forma a un percorso che fosse "tagliato su misura", sia rispetto agli interessi della scuola che rispetto ai tempi. Questo ha portato a un inizio posticipato rispetto alle altre istituzioni scolastiche e, purtroppo, anche alla mancata chiusura del progetto. Poco prima dell'ultimo incontro, infatti, tutta la scuola italiana è entrata nel periodo di

1. Il capitolo è stato ideato dalle due autrici in modo congiunto sulla base della documentazione raccolta nel percorso di accompagnamento della scuola. Heidrun Demo si è occupata di scrivere la prima parte fino alla chiusura del paragrafo "Formazione e avvio dei lavori", le riflessioni conclusive e gli allegati del primo Lesson Study; Silvia Dell'Anna ha scritto "Il Lesson Study: Progettare, osservare, riflettere e progettare ancora" e gli allegati del secondo Lesson Study.

lockdown dovuto al Corona Virus e questo non ha reso possibile né la conclusione del progetto, né la realizzazione delle interviste con i partecipanti. Riteniamo comunque interessante documentare e narrare l'esperienza della scuola fino al punto a cui è arrivata.

La personalizzazione del percorso

Questa scuola ha cominciato a interessarsi alla proposta di progetto nel momento in cui il team di ricerca ha manifestato la disponibilità a declinare in modo fortemente personalizzato l'uso degli strumenti per lo sviluppo dell'inclusione individuati. A una prima presa di contatto telefonica è seguita una proposta di personalizzazione di percorso costruita sull'interesse principale manifestato dall'insegnante con funzione strumentale per l'inclusione nella scuola, il livello della didattica in classe. L'insegnante manifestava la curiosità per l'approfondimento di un repertorio di pratiche che facilitassero il rispetto e la valorizzazione delle differenze individuali fra gli alunni e l'interesse a ricevere un accompagnamento nella loro sperimentazione. Il gruppo di ricerca ha quindi costruito un percorso che, con l'uso della metodologia del Lesson Study promuovesse la progettazione condivisa di attività di didattica inclusiva. Il Lesson Study prevede una ciclicità di progettazione e revisione delle attività didattiche: questo avviene attraverso un ciclo caratterizzato da tre fasi, una di progettazione, una di realizzazione sotto l'osservazione di un collega/una collega e infine una di riflessione anche sulla base delle osservazioni raccolte. In questo caso, la progettazione si sarebbe orientata all'idea di differenziazione didattica di Carol Ann Tomlinson.

Una prima proposta di avvio di progetto nella tarda primavera del 2019 è stata scartata dopo un sondaggio informale rispetto alla disponibilità delle insegnanti e degli insegnanti e si è quindi calendarizzato un percorso con inizio nell'autunno del 2020. Si è quindi concordato di programmare un primo incontro con potenziali docenti ed educatori interessati in chiusura di anno scolastico 2018/2019, al fine di mettere a punto in modo condiviso un percorso che potesse attivarsi da inizio 2019/2020.

Dopo un primo contatto fra la dirigente e le ricercatrici, la presentazione dell'idea progettuale presso la scuola è stata proposta sia alle docenti e ai docenti della scuola primaria che a quelli della scuola secondaria di I grado di Brunico, collocate per altro in sedi contigue. La discussione che è seguita alla presentazione ha portato alla scelta di avviare il percorso per i soli docenti della scuola primaria. Pur incoraggiata dalla dirigente e

dalle referenti per l'inclusione della scuola, la partecipazione al progetto è avvenuta su base assolutamente volontaria, riconosciuta come formazione obbligatoria.

Il percorso ha seguito la struttura rappresentata in tabella (tab. 2).

Tab. 2 - Struttura del percorso di sviluppo dell'inclusione a livello di classe per la scuola primaria Galilei di Brunico

Ott. 2019	Formazione	Incontro di formazione sulla differenziazione didattica
Nov./Dic. 2019	1° Lesson Study	Incontro di progettazione
		Realizzazione e osservazione in classe
		Incontro di riflessione
Gen./Feb. 2020	2° Lesson Study	Incontro di progettazione
		Realizzazione e osservazione in classe
		Incontro di riflessione

Formazione e avvio dei lavori

Il primo incontro di formazione ha avuto luogo in un pomeriggio di ottobre, con una durata di 4 ore. È stato strutturato con tre finalità principali:

- condividere ed esplicitare con tutte le partecipanti e i partecipanti le finalità generali del progetto IN IN e la declinazione specifica del percorso per la scuola;
- porre le basi teoriche dell'idea di differenziazione didattica secondo Carol Ann Tomlinson che fa da sfondo alle attività di progettazione con i Lesson Study;
- prendere insieme alcune decisioni rispetto all'organizzazione degli incontri per i Lesson Study.

Per quel che riguarda la prima finalità, è sembrato importante ribadire la definizione ampia di inclusione che fa da sfondo a tutti i percorsi del progetto IN IN e che si pone nella prospettiva di riflettere che cosa gli insegnanti e la scuola possano fare per mettere tutti gli alunni e le alunne nella condizione di partecipare e apprendere al meglio, nel rispetto e nella valorizzazione delle differenze individuali di ciascuno. Nel caso specifico sono stati portati esempi di come non si sarebbe lavorato su interventi didattici mirati al superamento delle difficoltà di alunni con Bisogni Educativi Speciali, ma invece alla progettazione di attività e situazioni in cui le differenze di tutti gli alunni potessero esprimersi. Inoltre è stato ricordato

come il percorso fosse concepito in termini di ricerca-azione, questo anche con l'obiettivo di chiarire il ruolo delle due ricercatrici che hanno accompagnato la scuola nel progetto. In modo coerente con l'idea di uno sviluppo fondato su un percorso che alterna momenti di riflessione e progettazione guidati da chi vive il contesto, le ricercatrici si pongono come "amiche critiche" (Brugger-Paggi, 2013) che possono dare spunti e sostenere il processo sul piano metodologico, ma non sostituirsi alle insegnanti e agli educatori nelle decisioni progettuali.

La seconda parte ha affrontato alcuni fondamenti teorici dell'idea di differenziazione didattica (Tomlinson, 2006; Tomlinson e Imbeau, 2012). Nello specifico sono stati discussi e presentati i seguenti aspetti fondamentali della teoria sulla differenziazione: 1) gli insegnanti riconoscono le differenze individuali di tutti gli alunni e al contempo alcuni bisogni essenziali comuni di tutti; 2) valutazione e insegnamento strettamente connessi fra loro; 3) alunni e insegnanti collaborano per generare apprendimento; 4) le metodologie messe in campo sono flessibili e varie. In sintesi, l'idea della differenziazione si fonda sul riconoscimento che tutte le alunne e gli alunni sono diversi nel modo di apprendere e che, per organizzare percorsi di apprendimento efficaci, per l'insegnante è importante conoscere queste differenze al fine di proporre attività che possano essere accessibili e motivanti per tutte le alunne e gli alunni. Secondo Tomlinson sono tre le differenze più rilevanti di cui tenere conto: gli interessi di alunne e alunni, il livello di competenza di ciascuno e il modo di apprendere di ognuno. Proprio per questo motivo, la valutazione assume un ruolo importantissimo: non è una valutazione sommativa, ma invece formativa con una valenza orientativa rispetto al percorso. Le e gli insegnanti attraverso pratiche di valutazione formativa raccolgono informazioni sugli interessi, il livello di competenza e i modi di apprendere degli alunni e ne tengono conto quando progettano le attività da proporre, in modo che ciascun alunno e ciascuna alunna possa trovare fra le proposte quel giusto grado di sfida che sostenga lo sviluppo e la motivazione. È importante che in questo processo di consapevolezza sulle differenze individuali siano coinvolte e coinvolti anche le bambine e i bambini. In questo modo, nel tempo sapranno individuare le attività di cui più hanno bisogno fra diverse alternative che l'insegnante proponga. Su questo sfondo, nel progettare attività, naturalmente, l'insegnante metterà in campo una pluralità di metodologie, materiali e strumenti attraverso cui accrescere il ventaglio di differenti opzioni di cui alunne e alunni possono avvalersi per apprendere.

Al termine di questa fase più teorica, nella progettazione originaria, era previsto il confronto con alcuni esempi di differenziazione didattica,

ma, per motivo di tempi, è stato necessario posticipare questa fase. Come si vedrà, la condivisione di esempi pratici è stata, poi, integrata degli incontri di progettazione.

Infine, l'incontro si è chiuso con la definizione di alcuni aspetti organizzativi: la costituzione dei gruppi di lavoro per il Lesson Study e la calendarizzazione degli incontri. Per quel che riguarda la costituzione di gruppi, ai partecipanti sono state proposte le due opzioni dei gruppi di lavoro omogenei per materia oppure per classe. La scuola ha scelto la seconda variante: insegnanti di classi parallele (due prime, due seconde...) hanno progettato insieme attività per le proprie classi.

Il Lesson Study: progettare, osservare, riflettere e progettare ancora

Gli incontri successivi a quello di formazione sono stati di due ore. I primi due, relativi alla progettazione e riflessione delle prime attività di differenziazione (primo Lesson Study) si sono tenuti a circa un mese di distanza fra novembre e dicembre, con in mezzo il tempo per la realizzazione in classe delle attività e l'osservazione reciproca. Il successivo si è svolto in gennaio e apriva il secondo ciclo di Lesson Study. Le attività progettate sono state solo in parte realizzate e non vi è stata la possibilità di organizzare l'incontro di riflessione successivo prima a causa di un periodo di forte maltempo che ha interrotto anche la viabilità da e verso Brunico, poi per le vacanze di carnevale e infine a causa dell'emergenza legata al Corona Virus.

Il primo Lesson Study

L'incontro di progettazione è stato strutturato in due fasi: una prima parte dedicata alla condivisione di esempi di differenziazione e una seconda focalizzata sulla progettazione di attività per la propria classe e sulla definizione di modalità di osservazione.

La prima parte aveva la funzione di mettere a disposizione un repertorio di possibilità metodologiche attraverso cui poter praticamente attivare la differenziazione didattica. I materiali (fotografie, schemi e brevi testi) erano organizzati su 5 tavoli di lavoro che presentavano 5 differenti proposte utili a realizzare la differenziazione didattica in classe. I materiali sono consultabili nell'appendice in chiusura a questo capitolo.

Nello specifico, nei 5 tavoli sono trattate le seguenti tematiche:

1. Autonomia: soluzioni che permettevano agli alunni di svolgere attività diverse in contemporanea grazie al fatto che lavorassero autonomamente su attività preparate dall'insegnante.
2. Partecipazione durante le discussioni in grande gruppo: strategie per sostenere la partecipazione di tutti nei momenti di dialogo nel grande gruppo, considerando le differenze individuali.
3. Collegamento tra contenuti di apprendimento e vita reale: modalità per dare spazio ai diversi interessi e contesti di vita delle bambine e dei bambini in classe.
4. Metacognizione e conoscenza degli alunni: strategie per riflettere insieme su come ciascun alunno e ciascuna alunna apprendano in modo diverso.
5. Organizzare lo spazio: progettare l'aula in modo da facilitare la possibilità di svolgervi contemporaneamente attività diverse (dal lavoro in gruppo all'ascolto in grande gruppo fino alle attività individuali).

I partecipanti si suddividono in 4 gruppi, uno per classe (gruppo delle prime, gruppo delle seconde, gruppo delle quarte e gruppo delle quinte). Dedicano tempi diversi all'esplorazione delle diverse metodologie/strategie di differenziazione in base all'interesse e alla rilevanza attribuita rispetto al proprio contesto di insegnamento. Al termine del tempo di esplorazione, ciascun gruppo prepara alcune idee progettuali per le proprie classi e organizza la possibilità di osservare un collega/una collega nella realizzazione dell'attività.

Tab. 3 - Attività progettate nel primo Lesson Study

Classe	Proposte	Osservazione
Classe 1 ^a	Verrà progettata un'attività a stazioni, organizzando l'aula con alcuni angoli e isole di materiali. I bambini svolgeranno attività diverse all'interno di uno spazio comune.	Le due colleghe si osserveranno a vicenda e daranno particolare attenzione all'autonomia e partecipazione dei bambini più in difficoltà
Classe 2 ^a	A classi aperte, in tre aule diverse verrà proposta la lezione su uno stesso tema attraverso tre diverse modalità (materiale per studio individuale in ambiente silenzioso, materiale per lavoro di gruppo in ambiente più rumoroso, lezione frontale con LIM). Al termine della sperimentazione dei diversi spazi i bambini proveranno a riflettere sul proprio modo di apprendere attraverso un questionario.	Da parte dell'insegnante di sostegno, con l'intento di evidenziare che cosa funziona e che cosa debba essere modificato nella proposta

Classe 4 ^a	Durante le ore di compresenza di storia e italiano (2 ore) si organizzeranno 4 gruppi di lettura, ognuno con letture differenti. Ciascun gruppo leggerà il testo, formulerà delle domande e creerà una mappa concettuale. I gruppi saranno formati dall'insegnante. Un gruppo, composto da bambini con maggiori difficoltà nella lettura, riceve un testo semplificato.	Osservazione da parte di un terzo insegnante
Classe 5 ^a	Verrà proposto un questionario per raccogliere le percezioni dei bambini su: <ul style="list-style-type: none"> • propri punti di forza/difficoltà nell'apprendimento; • preferenze e modalità di apprendimento più efficaci. 	Osservazione da parte dell'insegnante di sostegno

L'incontro si conclude con la richiesta di provare a mettere in atto queste azioni e di osservarne l'andamento in vista del successivo incontro.

Dopo la fase di realizzazione, i partecipanti si ritrovano all'incontro di riflessione. Questo è articolato in tre parti: una prima dedicata alla riflessione nel piccolo gruppo di lavoro, guidata da una serie di domande guida, la seconda di condivisione e riflessione in grande gruppo, la terza finalizzata alla creazione di una presentazione Power Point che documenti l'esperienza didattica realizzata. Di seguito si riportano in forma sintetica le riflessioni condivise dai docenti.

Classe 1^a

Le insegnanti hanno ideato una proposta a stazioni in continuità con l'esperienza nella scuola dell'infanzia dei bambini. I bambini potevano utilizzare i giochi della scuola dell'infanzia e svolgere una serie di attività con le lettere e i numeri, individualmente o in piccolo gruppo. L'attività ha funzionato proprio perché prevedeva un modo di lavorare ben noto ai bambini, con molte attività pratiche e di gioco, in un ambiente familiare. Le insegnanti riferiscono di aver notato un coinvolgimento attivo dei bambini, anche di quelli con difficoltà di tipo linguistico o nel comportamento. Inoltre, i bambini hanno completato le attività in autonomia, ciascuno secondo i propri tempi, supportandosi reciprocamente. Unici aspetti di difficoltà riguardavano il sottofondo musicale, che ha creato un po' di ansia nei bambini, e la mancata riflessione finale.

Classe 2^a

Gli insegnanti hanno proposto ai bambini delle due classi prime delle attività a classi aperte che prevedevano la risoluzione di 3 schede sulle ad-

dizioni in ambienti che promuovevano diversi modi di apprendere: lavoro individuale in silenzio, lavoro con la musica, lezione frontale con la LIM, lavoro in coppie con un compagno della sezione parallela. Le schede proponevano lo stesso contenuto, a un livello simile di complessità. Al termine delle tre attività ai bambini è stato somministrato un questionario per capire quale modalità risultasse la preferita (metacognizione). Anche i bambini con disabilità hanno partecipato attivamente all'attività di coppia. Inoltre, è stato possibile lavorare a ritmi diversi. I bambini che finivano prima potevano dedicarsi ad attività aggiuntive.

Hanno stupito le risposte dei bambini che sembravano preferire il lavoro in silenzio e invece non amare particolarmente quello con la LIM, anche se si dimostravano partecipi durante l'attività. Inoltre, anche in questo caso è mancata un'attività finale dedicata alla riflessione in grande gruppo.

Classe 4^a

Le insegnanti hanno proposto delle attività di gruppo in due incontri: attività di lettura differenti, a differenti livelli di complessità. In particolare un gruppo veniva seguito direttamente dall'insegnante con materiali più semplici.

Per le prossime attività le insegnanti vorrebbero suddividere i bambini in difficoltà negli altri gruppi, trovando dei modi per farli partecipare senza che si inneschino dinamiche di passività. Le insegnanti hanno notato delle difficoltà in un bambino che fatica a essere autonomo, rimanere concentrato e riesce a lavorare solo in rapporto 1:1. Inoltre, è stata manifestata la preoccupazione sul fatto che potrebbero innescarsi delle dinamiche problematiche in classe come la critica aperta di fronte agli errori dei compagni così come il rischio da parte delle insegnanti di focalizzarsi solo sugli alunni più deboli.

Classe 5^a

Le insegnanti hanno proposto un questionario per raccogliere informazioni sul profilo di ciascuno studente (caratteristiche individuali e preferenze): riflessione sull'approccio allo studio, interessi a scuola e nel tempo libero, clima ideale per il lavoro in classe. L'obiettivo era quello di utilizzare tali informazioni per la progettazione. Inoltre, è stata un'occasione per spingere i bambini a osservare se stessi e acquisire maggiore consapevolezza in relazione alle proprie strategie.

Il secondo Lesson Study

Anche il secondo Lesson Study si apre con un incontro di progettazione simile al primo: una prima parte è dedicata al confronto con esempi, strategie e metodologie per la differenziazione didattica, una seconda parte all'ideazione di attività per le proprie classi.

Nella prima parte gli spunti metodologici ed esempi pratici erano organizzati su quattro tavoli di lavoro dedicati a 4 tematiche diverse.

1. Apprendimento autodeterminato: strategie che attraverso la libera scelta dei bambini, per esempio del grado di difficoltà dell'attività da svolgere, sostengono la differenziazione.
2. Sviluppo di supporto fra pari: strategie per differenziare forme di maggiore o minore supporto da parte dei compagni in caso di difficoltà.
3. Organizzazione dello spazio nella didattica a stazioni: esempi di uso dello spazio per organizzare lo spazio classe in angoli dedicati ad attività diverse.
4. Apprendimento cooperativo e differenziazione dei contenuti: esempio di metodologia Jigsaw come interessante alternanza di gruppi eterogenei e omogenei che permette una differenziazione per livelli di competenza evitando i rischi dei gruppi di livello stabili.

Al termine della fase esplorativa, gli insegnanti – organizzati negli stessi sottogruppi omogenei per classi del primo Lesson Study – progettano le attività sintetizzate nella tabella (Tab. 4).

Tab. 4 - Attività progettate nel primo Lesson Study

Classe	Proposte	Osservazione
Classe 1 ^a	Saranno allestite scatole con diversi materiali su un tema (probabilmente la stagione dell'inverno) su materie diverse: lettura, storia, arte, comprensione, scrittura. I bambini sceglieranno a quale scatola dedicarsi all'interno di una settimana.	Osservazione del grado di autonomia: consegna, autonomia nello svolgimento, rispetto dei tempi
Classe 2 ^a	In classi aperte le tre classi seconde lavoreranno sul tema casa. Nelle diverse aule saranno preparati materiali per approfondire un focus diverso. 1. Percorso storico: sviluppo della casa 2. Disegnare la casa ideale 3. LIM: percorsi con quadretti "nella casa?" 4. Deutsch: das Haus mit den Zimmern 5. Produzione del testo a partire dai Wimmelbücher (libri con illustrazioni molto dettagliate) Saranno inoltre sperimentate diverse forme di aiuti reciproci fra compagni.	Nelle ore di presenza

Classe 4 ^a	Si lavorerà sullo sviluppo di supporto fra pari, creando delle coppie di bambini esperti su alcune materie, disponibili ad aiutare gli altri (due esperti di matematica e due esperti di italiano), che potrebbero cambiare mensilmente. Inoltre si dedicherà un'ora di cittadinanza alla riflessione su come aiutare i compagni/chiedere aiuto/rifiutare aiuto.	Al martedì, in compresenza
Classe 5 ^a	In continuità con il questionario sullo stile di apprendimento proposto col primo Lesson Study, si proporrà di scegliere una fra tre attività legate all'argomento di storia del mito greco in modo coerente con il proprio modo di apprendere. L'attività terminerà con una riflessione sulla scelta fatta.	Nei momenti di compresenza

Come già anticipato a inizio capitolo, con questo incontro di progettazione si è di fatto concluso il percorso, lasciandolo interrotto.

Riflessioni conclusive

È difficile fare delle riflessioni conclusive in relazione a un percorso incompleto e su cui, per altro, non è stato possibile raccogliere le opinioni dei partecipanti tramite interviste. Nonostante ciò, ci sembra interessante condividere qualche riflessione che nasce dalla prospettiva di chi ha accompagnato la scuola.

Ci è sembrata utile la scelta di integrare alcuni esempi di strategie per la differenziazione negli incontri dedicati alla progettazione. È nata, in realtà, da uno sbaglio progettuale del momento formativo dove, per mancanza di tempo, non è stato possibile condividere esempi di applicazione pratica della differenziazione. Questi sono stati quindi introdotti nell'incontro successivo, il primo della progettazione. Da osservatrici esterne del percorso di progettazione, abbiamo notato come le metodologie e gli esempi condivisi siano stati ispiratori, ma non in senso deterministico. Nessuno dei gruppi, infatti, ha ripreso pari-pari una delle proposte, ma diversi hanno colto degli spunti da una o più proposte condivise e le hanno sviluppate in relazione al proprio contesto e percorso. Questo potrebbe essere stato facilitato dal fatto che gli esempi siano stati messi a disposizione per un tempo di lavoro autonomo, con diversi tavoli di lavoro, a cui i gruppi potevano dedicare molto o poco tempo in base all'importanza attribuita alla proposta.

Rispetto all'esperienza di lavoro con il Lesson Study, si mostra evidentemente, anche nella documentazione condivisa in questo scritto, la maggiore attenzione dedicata al momento della progettazione e realizzazione dell'attività rispetto alla fase di osservazione. Per questa ragione il momento di riflessione è stato più basato su impressioni personali che su dati osservati. In parte, la causa di questo può essere attribuita al modo in cui sono stati condotti gli incontri di progettazione che hanno, nella parte iniziale, messo a disposizione esempi e pratiche di differenziazione didattica utili per progettare le attività, mentre non è stata dedicata altrettanta attenzione alla costruzione di un repertorio di strumenti e pratiche per l'osservazione reciproca. Forse, ma è difficile dirlo senza avere le testimonianze dirette degli insegnanti, questo sbilanciamento corrisponde anche a una maggiore abitudine da parte della scuola alla progettazione condivisa rispetto all'osservazione reciproca.

Resta, infine, del tutto inesplorato, anche per l'interruzione subita dal percorso, il potenziale della condivisione della documentazione delle esperienze di differenziazione tramite Power Point. Il Lesson Study prevede, nella sua forma originale, una chiusura di percorso attraverso la condivisione delle pratiche che si sono rivelate efficaci per la comunità scolastica più ampia. In questo caso sarebbe potuto essere interessante mostrare ai colleghi dell'intero istituto le soluzioni metodologiche trovate e sperimentate.

Allegati

Materiali usati durante l'incontro di progettazione del primo Lesson Study

Tavolo di lavoro 1 - Collegamento tra contenuti di apprendimento e vita reale

In questo testo vengono descritte tre **strategie** attraverso cui un'insegnante prova a **connettere le proposte scolastiche ai diversi interessi di alunne e alunni e dei loro diversi contesti di provenienza**.

Per assicurarsi che gli studenti "vedano se stessi" nell'aula (l'insegnante) verifica che i libri e i manifesti messi a disposizione rappresentino studenti provenienti da una ricca varietà di culture e retroterra familiari.

Materiali dell'aula rispecchiano le diversità degli alunni

Inoltre, (l'insegnante) ha predisposto un "angolo dei ragazzi", rinnovato di frequente e ricco di manufatti adatti per essere intriganti per i ragazzi. Talvolta colloca in quest'angolo manufatti che incoraggiano gli studenti a prendere in esame strumenti utili, a risolvere problemi significativi oppure a provare approcci diversi.

Angolo dei ragazzi

A volte i ragazzi aggiungono cose che loro stessi considerano interessanti, le quali possono riflettere i loro interessi o essere pertinenti a qualcosa che stanno studiando.

Inoltre l'insegnante ha creato una bacheca in cui rendere evidente la connessione fra alcuni dei contenuti imparati a scuola e la "vita vera" fuori da scuola.

Bacheca della connessione alla "vita vera"

Sono appesi esempi del lavoro degli studenti che hanno qualche caratteristica che li avvicina al mondo reale: il lavoro può essere stato fatto per risolvere un problema di vita reale, per aiutare dei destinatari fuori dalla scuola, per insegnare a qualcuno, ecc. (...) Spesso la signora Navez (l'insegnante) guida gli studenti a parlare di come il loro lavoro sia simile a quello dei professionisti del settore, come pure di come possono apprendere dai professionisti per continuare a progredire.

Tomlinson C.A. (2006), *Adempiere la promessa di una classe differenziata*, LAS, Roma, p. 62

Tavolo di lavoro 2 - Organizzare lo spazio

In questa pagina sono descritte alcune **strategie per progettare lo spazio** nell'aula che **tengono conto di diversi modi di apprendere degli alunni**. Si può pensare sia a un'aula con angoli stabili per esigenze diverse, sia a un'aula flessibile che può rapidamente essere strutturata in modi diversi per facilitare diverse situazioni di apprendimento.

La signora Schlim ha ideato quattro possibili disposizioni della classe e ne ha appeso lo schema di bacheca. Ciascuna ha un nome diverso: disposizione per il seminario, disposizione per la discussione, disposizione per i lavori a piccolo gruppo, disposizione per i lavori in team. All'inizio dell'anno si è assicurata che gli studenti sapessero come muovere i banchi velocemente e senza fare rumore e come l'arredo della classe dovesse essere sistemato per ciascuna delle quattro disposizioni. Entro pochi giorni, era in grado di chiedere ai suoi ragazzi: "Per favore, sistemate nuovamente l'aula nella disposizione del seminario", e nel giro di pochi secondi ciascuno studente avrebbe spostato uno o due banchi nella nuova posizione, si sarebbe seduto e sarebbe stato pronto a lavorare. (...) Il fatto che gli studenti sapessero come muovere l'arredo efficacemente ha consentito alla signora Schlim di diventare molto più flessibile e disponibile rispetto a quando doveva fare lei da sola tutto questo lavoro.

Routine per il cambio di disposizione in classe

Tomlinson C.A. (2006), *Adempiere la promessa di una classe differenziata*, LAS, Roma, p. 75

Può essere interessante esplorare la struttura delle classi delle scuole senza zaino, allestite in modo da garantire la differenziazione didattica.
www.scuolasenzazaino.org

Tavolo di lavoro 3 - Metacognizione e conoscenza degli alunni

In questa pagina sono descritte due **strategie** che permettono ad alunni e insegnanti di **essere consapevoli dei percorsi di apprendimento individuali di ciascun alunno e ciascuna alunna**, considerando sia il modo di apprendere sia il livello raggiunto.

La signora Ames (l'insegnante) sviluppa modelli di comunicazione durante tutto l'anno scolastico per aiutare i suoi studenti a comprendere le somiglianze e le differenze e per orientarli allo sviluppo di un senso di comunità.

Chiede agli studenti di completare schede del profilo personale che le consentono di capire come i ragazzi considerano i loro particolari punti di forza e di debolezza. Fa un grafico, oppure trova altri modi per mostrare i risultati delle schede e guida i ragazzi a riflettere su che tipo di classe avrebbero bisogno per aiutare tutti e ciascuno a sviluppare i punti di forza, a sostenere la crescita dei punti di debolezza, ad ampliare gli interessi attuali, a scoprirne di nuovi e ad apprendere in modi sempre più efficaci.

(...) I profili aiutano la signora Ames a dare vita a continue conversazioni sulle risorse che i singoli studenti apportano al gruppo e al lavoro di classe. Sin dall'inizio le schede sul profilo dello studente sono di grande aiuto nel costituire gruppi di lavoro nei quali ciascun membro può contribuire e nel quale è probabile che sia sfidato. Man mano che l'anno scolastico prosegue, gli studenti rivedono, correggono ed estendono parti delle loro ricerche per riflettere cambiamento e crescita.

Schede di profilo

(Vedi anche allegato "Idee per schede di profilo")

Negli incontri per stabilire degli obiettivi l'insegnante incontra uno studente per parlare di un suo progresso in una particolare area o delle prospettive di un determinato progetto. Insieme, insegnante e studente, prendono in esame alcuni lavori dello studente, parlano dei punti di forza e dei passi successivi da intraprendere e stabiliscono obiettivi (...) per un determinato periodo di tempo. Gli "incontri di obiettivo" rappresentano una possibilità per garantire un momento a tu per tu (...).

Incontri di obiettivo

Tomlinson C.A. (2006), *Adempiere la promessa di una classe differenziata*, LAS, Roma, pp. 68-69-70

Idee per schede di profilo

IDEA 1: Questionario sul profilo di apprendimento

Creare una lista di frasi che descrivono vari modi di apprendere (eventualmente partire da una raccolta di idee sviluppata con gli alunni).

Chiedere agli alunni di ordinare le frasi in una tabella a due colonne, una dal titolo "Questo sono io" e l'altra "Io non sono così".

Es. Mi piace essere libero di scegliere come fare le cose; Mi piace se qualcuno mi dice precisamente come fare le cose; Ho bisogno di tranquillità quando lavoro; Mi piace chiacchierare con gli altri mentre lavoro...

QUESTO SONO IO	IO NON SONO COSÌ
.....
.....

IDEA 2: Disegnare il luogo migliore per svolgere diverse attività

Le preferenze per diversi modi di apprendere possono variare in base all'attività. Può essere interessante chiedere ai bambini di disegnare in che modo preferiscono affrontare le diverse attività.

Leggere un testo e rispondere a delle domande	Memorizzare delle nuove parole o le tabelline
Risolvere un problema di matematica	Fare una ricerca

IDEA 3: Interviste doppie

Ogni alunno intervista un compagno e poi lo descrive come fosse una celebrità da premiare per le sue virtù.

Idee per domande dell'intervista: Quali sono le cose che ti piacciono di più fuori da scuola? In che cosa ti senti veramente bravo, a scuola e fuori? Hai dovuto superare delle difficoltà nella tua vita? Come ci sei riuscito?

Ispirato da: Tomlinson C.A. (2006), *Adempiere la promessa di una classe differenziata*, LAS, Roma.

Tavolo di lavoro 4 - Autonomia

In questa pagina sono descritte delle **strategie** che sostengono il **lavoro autonomo** da parte degli alunni in alcuni momenti della giornata e che **permettono all'insegnante di dedicarsi a piccoli gruppi o singoli che necessitano di sue spiegazioni individualizzate.**

Gli studenti del signor Kahlm (l'insegnante) sanno che, quando la mattina entrano nella sua classe, devono mettere i compiti assegnati in un cestino rosso, sistemati vicino alla porta. Poi si avvicinano ai contenitori con i libri e scelgono un libro da leggere silenziosamente da soli oppure con un compagno. La lettura in coppia ha però luogo nello spazio vicino alla cattedra dell'insegnante, mentre la lettura individuale negli spazi vicino alle finestre. Quando suona il campanello di inizio ufficiale delle lezioni il signor Kahlm accende una musica. È questo un segnale che indica ai ragazzi di mettere via il proprio materiale e di collocarsi al proprio posto davanti all'insegnante. (...)

La giornata inizia con la condivisione di qualcosa di interessante (avvenimenti a casa, scoperte nelle proprie letture) da parte dei ragazzi, oppure con la loro comunicazione alla classe di qualche obiettivo importante per quel giorno e con l'esame dello schema alla lavagna in cui è presentato il lavoro iniziale per ciascuno e la collocazione assegnata all'interno dell'aula. Gli studenti possono fare domande sul lavoro assegnato e vanno poi a mettersi a lavorare nei posti loro assegnati. La prevedibilità dell'inizio della giornata scolastica fornisce autonomia entro una precisa struttura e rinforza il senso di comunità, di chiarezza, di finalità e di responsabilità individuale.

Routine chiare

Schema di lavoro

(Vedi allegato
"Esempio di
schema di lavoro")

Tomlinson C.A. (2006), *Adempiere la promessa di una classe differenziata*, LAS, Roma, pp. 75-76

Schema di lavoro

Questo è un esempio di cartellone di programmazione giornaliera che aiuta gli studenti a lavorare in autonomia, seguendo quanto indicato. Il passaggio da una fase all'altra può essere definita dall'insegnante oppure decisa dal gruppo di alunni.

Può essere utile prevedere un cambio di posto al cambio di attività.

L'insegnante può offrire il proprio supporto individualizzato, o lavorando con un gruppo in una certa fase o chiedendo a singoli alunni o piccoli gruppi di alunni, di lasciare il gruppo per una fase e lavorare invece con lui/lei.

	1	2	3
Romina Alex Sadja Luca	Scrittura: Pagina 19, attività c libro	Analisi logica: Attività a scelta fra le 3 proposte	Ortografia: Raccogliete dai quaderni le parole che avete sbagliato nel dettato della scorsa settimana. Fate un dettato nel gruppo con solo quelle parole. Correggetevi i testi a vicenda
Sohil Manuel Lucrezia Marzia	Analisi logica: Attività a scelta fra le 3 proposte	Scrittura: Pagina 19, attività c libro	Ortografia: Raccogliete dai quaderni le parole che avete sbagliato nel dettato della scorsa settimana. Fate un dettato nel gruppo con solo quelle parole. Correggetevi i testi a vicenda
Giovanna Markus Sofia Emma	Analisi logica: Attività a scelta fra le 3 proposte	Ortografia: Raccogliete dai quaderni le parole che avete sbagliato nel dettato della scorsa settimana. Fate un dettato nel gruppo con solo quelle parole. Correggetevi i testi a vicenda	Scrittura: Pagina 19, attività c libro
Federico Jasmine Loredana Nicoletta	Scrittura: Pagina 25, attività b libro	Ortografia: Raccogliete dai quaderni le parole che avete sbagliato nel dettato della scorsa settimana. Fate un dettato nel gruppo con solo quelle parole. Correggetevi i testi a vicenda	Analisi logica: Attività a scelta fra le 3 proposte
Tommaso Patrick Giulia Sara	Ortografia: Raccogliete dai quaderni le parole che avete sbagliato nel dettato della scorsa settimana. Fate un dettato nel gruppo con solo quelle parole. Correggetevi i testi a vicenda	Scrittura: Pagina 19, attività c libro	Analisi logica: Attività a scelta fra le 3 proposte

Analisi logica

- Possibilità 1: prendete alcune frasi dal vaso e analizzatele (al muro c'è il cartellone coi complementi che conoscete)
- Possibilità 2: Inventate una frase per ognuno dei complementi che conoscete (al muro c'è il cartellone dei complementi che conoscete)
- Possibilità 3: Inventate un'unica lunga frase che contenga tutti i complementi che conoscete (al muro c'è il cartellone dei complementi che conoscete)

Tavolo di lavoro 5 - Partecipazione durante le discussioni in grande gruppo

In questa pagina sono raccolte **strategie** che facilitano la **partecipazione di ciascuno a una conversazione in grande gruppo**, considerando che alcuni alunni potrebbero trovare – per il proprio modo di apprendere – la situazione particolarmente sfidante.

Per alcuni studenti è utile ricevere suggerimenti o imbeccate relative alle domande che vogliamo porre loro, cioè l'insegnante può sollecitare la riflessione dello studente dicendo: "Jonah, tra un minuto ti chiederò come pensi che dovremmo impostare questo problema. Innanzitutto, però, voglio qualcuno che mi dica di che tipo di problema si tratta." Annunciando la domanda in anticipo, l'insegnante concede tempo allo studente perché raccolga i suoi pensieri. Anticipare le domande può rivelarsi un "salvavita" per studenti che si sentono a disagio quando devono rispondere ad alta voce, per quelli che provengono da una minoranza linguistica e per quelli che rendono meglio quando hanno tempo per organizzare i pensieri.

Annunciare
la domanda
in anticipo

Altri tipi di "Suggeritori di Partecipazione" includono (...) le risposte all'unisono, con le quali l'insegnante chiede all'intera classe di rispondere all'unisono a una domanda, prima di chiedere risposte individuali.

Risposte all'unisono

Anche le strategie come Pensa-mettiti-in-coppia-condividi (Think-Pair-Share), sviluppate da Frank Lyman, sollecitano una maggiore partecipazione da parte di un maggior numero di studenti. In questa strategia l'insegnante pone una domanda significativa, chiede agli studenti di scrivere le proprie idee per un paio di minuti e infine li invita a mettersi in coppia per confrontare le proprie riflessioni; dopo di che l'insegnante pone di nuovo la domanda al gruppo classe. Questa strategia massimizza la partecipazione e inoltre offre ai ragazzi l'opportunità di ampliare e arricchire la loro riflessione individuale condividendo i pensieri con i loro compagni.

Think-Pair-Share

Tomlinson C.A. (2006), *Adempiere la promessa di una classe differenziata*, LAS, Roma, pp. 82-83

Materiali usati durante l'incontro di progettazione del secondo Lesson Study

Tavolo di lavoro 1 - Apprendimento autodeterminato

Esempio 1 - Scelta tra differenti livelli di difficoltà

L'insegnante ha previsto di dedicare circa sei ore settimanali al lavoro individuale. Ogni settimana vengono proposti ai bambini materiali differenziati su tre livelli di difficoltà (**piuma, bilancia e sasso**).

Ogni bambino riceve un **piano individuale adatto al proprio livello**, che viene deciso sia dall'insegnante che dal bambino, sulla base di quello che il bambino si sente in grado di fare e del suo percorso di apprendimento.

I bambini hanno un piano di lavoro autonomo da seguire, con una struttura data. Ad alcuni bambini con particolari difficoltà (es. di attenzione) viene data l'opportunità di scegliere l'ordine di svolgimento dei compiti.

Al termine di ogni attività i bambini devono valutare la difficoltà che hanno incontrato nello svolgimento dell'esercizio (**facile, medio, difficile**). Ci sono poi degli esercizi aggiuntivi che i bambini possono fare se terminano in anticipo le attività ma che non verranno corretti.

Al termine della settimana l'intera classe svolge un'attività di correzione degli esercizi completati in autonomia. Tra una settimana e l'altra i bambini, a casa, devono correggere le loro attività.









Esempio 2 - Concordare le attività settimanali

Agenda settimanale aperta per la scuola primaria

Agenda settimanale di: Luca			
AMBITO	Luca: IO QUESTA SETTIMANA VORREI FARE...	Maestra: MI PIACEREBBE SAPERE...	FATTO: OK VOTO di Luca e della maestra
Scrittura	Finisco il mio tema sugli Egizi	Potresti leggerci il tuo tema la prossima settimana insieme a Massimo? Lui ha scritto una storia su Tutankhamon	
Leggere	Continuo a leggere il primo libro di Harry Potter	Quanto ti manca per finirlo? Vorresti presentarlo una volta che ci troviamo nel cerchio? Credi che potrebbe essere interessante anche per altri bambini/e?	
Matematica	Ho inventato un trucco con le addizioni. Scrivo dei problemi matematici che si risolvono col trucco	Ho guardato il tuo quaderno, ma non ho capito il trucco. Puoi spiegarmelo?	OK Luca: direi buono. Maestra: ho capito il trucco, bella idea! Direi almeno distinto!
Storia	Ho finito il cartellone sugli Egizi. Maestra, potresti controllare se ci sono errori prima di appenderlo?	Possiamo guardarlo insieme mercoledì nell'ultima ora	
Compito a casa	La nonna ha detto che ha una vecchia rivista con foto del museo egizio. Vado da lei e ritaglio quelle che vanno bene per il mio poster	Super!	

Tabella tratta da Demo H. (2016), *Didattica aperta e inclusione*, Erickson, Trento, p. 54

Esempio 3 - Assegnazione o scelta libera delle attività individuali

	LUNEDÌ	MARTEDÌ	MERCOLEDÌ	GIOVEDÌ	ENERGÌ
 LETTURA	Andrea Luca Gianna	Martina Sandro Susanna	Miriam Martino	Giuseppe Tim Sabrina Giorgio Loriana	Sergio Loriana Marco
 DISEGNO	Martina Elena Giuseppe	Ale Miriam Martino	Susanna Karim Beatrice	Loriana Damiano Katia	Franco Sabrina
 SCRITTURA	Sandro Ale Beatrice	Andrea Giuseppe Anna Toni	Luca Toni Katia Loriana	Martina Sergio Marco Karim	Damiano
 RICERCA	Susanna Miriam Sergio	Luca Katia Elena	Andrea Damiano Anna Sabrina	Ale Franco Toni	Anna Karim Tim
 SCIENZE	Martino Katia	Gianna Beatrice Gio- gio	Tim Franco Marco	Andrea Sandro Miriam	Gianna Giuseppe Loriana
 LINGUA STRANIERA	Giorgio Tim Karim	Franco Damiano Sabrina Loriana	Gianna Sergio Martino Sandro	Luca Susanna Elena	Martina Ale Katia Martino
 MATEMATICA	Franco Marco Loriana	Sergio Tim	Giuseppe Elena Ale	Gianna Martino Anna	Luca Beatrice Miriam Toni
 CON L'INSEGNANTE	Damiano Anna Toni Sabrina	Karim Marco	Loriana Giorgio Martina	Beatrice	Andrea Susanna Sandro Elena

Esempio tratto da Tomlinson C.A., Imbeau M.B. (2012), *Condurre e gestire una classe eterogenea*, LAS, Roma, p. 149

Tavolo di lavoro 2 - Sviluppo di supporto tra pari

Esempio 1 - Analisi dettagliata degli aspetti del supporto fra pari

Aspetti dell'aiuto	Elementi da chiarire con gli alunni/e
Organizzativo	<ul style="list-style-type: none">• A chi ci si rivolge se si ha bisogno di aiuto?• Può essere utile che ogni alunno/a abbia un proprio compagno/a di riferimento in caso di bisogno di aiuto?• Può essere utile che per diversi aspetti delle discipline un alunno/a della classe sia l'esperto che può offrire aiuto in quel campo ai compagni/e?• Quando e perché un alunno/a può essere considerato esperto?• Quando è il momento di chiedere aiuto all'insegnante?• Che segnali usiamo per chiedere aiuto?
Relazionale	<ul style="list-style-type: none">• In che modo possiamo comunicare gentilmente di aver bisogno di aiuto?• In che modo parliamo a qualcuno che ci sembra aver bisogno di aiuto?• Quando è giusto offrire aiuto a qualcuno che non lo ha detto e quando no?• Un compagno/a può rifiutare l'aiuto? Quando?• In che modo comunichiamo gentilmente di voler rifiutare un aiuto?
Contenuto	<p>È importante condividere l'obiettivo dell'aiuto: fornire quel sostegno necessario perché il compagno/a possa poi continuare il proprio lavoro autonomamente.</p> <ul style="list-style-type: none">• Quando è utile suggerire la soluzione di un compito? Quando no?• Come si può spiegare qualcosa in modo che l'altro capisca?• Che aiuti puoi utilizzare per spiegare qualcosa? Per risolvere un problema?

Tabella tratta da Demo H. (2016), *Didattica aperta e inclusione*, Erickson, Trento, p. 54

Esempio 2 - Supporto volontario e strutturato tra pari durante il lavoro individuale

Durante il lavoro autonomo, svolto individualmente dai bambini, vengono messi a disposizione differenti opzioni di supporto:

1. Materiali per ridurre le distrazioni (es. due paia di cuffie “isolanti”).
2. Materiali per supportare gli alunni nella risoluzione autonoma dei compiti (es. dizionario, calcolatrice, enciclopedia).
3. Materiali per facilitare il compito (es. elenco di consigli fornito dal docente).
4. Richiesta di supporto al compagno, tramite cartellone a disposizione della classe (es. Il bambino colloca la molletta con il proprio nome sulla frase “Ho bisogno di aiuto”. Quando un compagno termina l’attività va a vedere chi ha bisogno e prova ad aiutarlo a completare l’esercizio).
5. Richiesta di supporto all’insegnante, tramite cartoncino apposito a disposizione della classe.

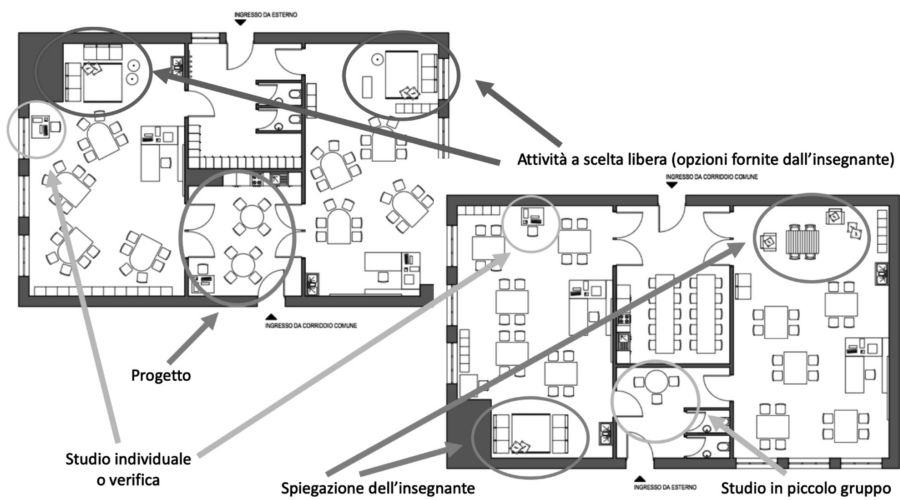
L’aiuto da parte dell’insegnante costituisce l’ultima risorsa a cui fare ricorso. I bambini sanno di dover prima tentare di utilizzare tutte le proposte precedenti. L’insegnante monitora l’attività e interviene solo se nota che la difficoltà di un bambino non si risolve per un lungo periodo di tempo. Il rilevamento di una difficoltà consente all’insegnante di calibrare meglio i materiali di apprendimento personalizzati per l’incontro successivo.

Tavolo di lavoro 3 - Organizzazione dello spazio aula nella didattica a stazioni

Esempio 1 - Lavoro a stazioni e differenziazione didattica

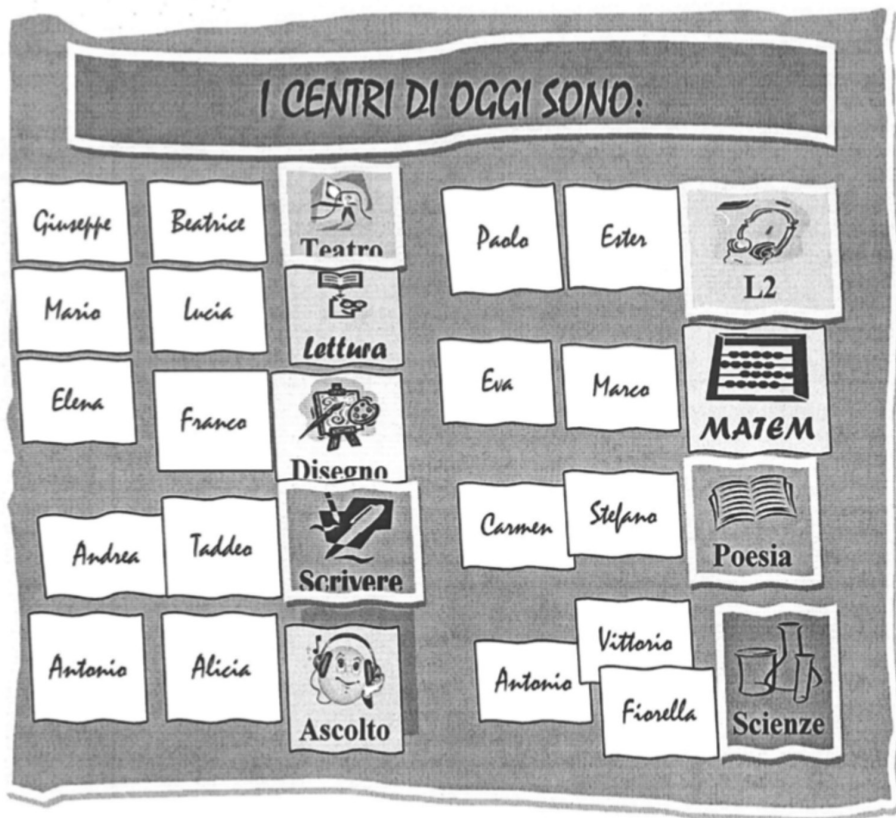
- **Luogo**
 - Unico spazio
 - Due o più spazi con caratteristiche simili (es. due aule)
 - Due o più spazi con caratteristiche differenti (es. aula, palestra e corridoio)
- **Destinazione d'uso delle stazioni (obiettivi e tipologia di attività)**
 - Attività pratica/esperimento
 - Progetto
 - Studio
 - Verifica
 - Spiegazione dell'insegnante
 - Relax e gioco
- **Contenuti**
 - Stesso argomento trattato con modalità differenti (es. video, ascolto, lettura, verifica)
 - Stesso argomento trattato da angolature differenti (es. lettura sui Sumeri considerando differenti aspetti)
 - Stesso argomento trattato a differenti livelli di complessità
 - Stesso argomento trattato in discipline diverse (es. l'“acqua” in italiano, inglese, scienze, storia)
 - Differenti tematiche all'interno della stessa disciplina (es. un gruppo ripassa autonomamente i Sumeri, l'altro prepara un progetto sugli Egizi, il terzo svolge un'attività creativa sui Babilonesi e il quarto fa un ripasso generale con l'insegnante)
 - Differenti discipline svolte in parallelo
- **Tipologia di materiale didattico (differenziato per...)**
 - Stili di apprendimento
 - Prerequisiti e obiettivi
 - Interessi
 - Preferenze individuali

Esempio 2 - Organizzazione di angoli di lavoro in classi parallele



Esempio 3 - Organizzare gruppi paralleli che lavorano su differenti discipline

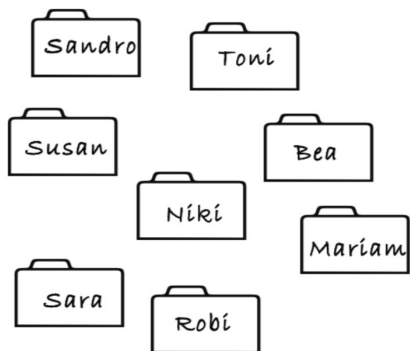
Pocket charts per la scuola primaria



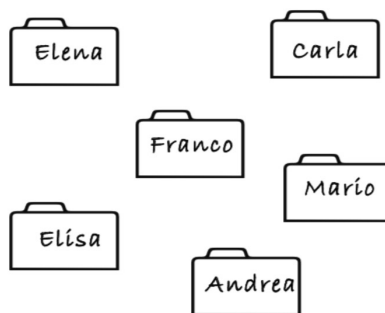
Esempio tratto da Tomlinson C.A., Imbeau M.B. (2012), *Condurre e gestire una classe eterogenea*, LAS, Roma, p. 147

Esempio 4 - Organizzare gruppi paralleli che lavorano su differenti attività all'interno della stessa disciplina

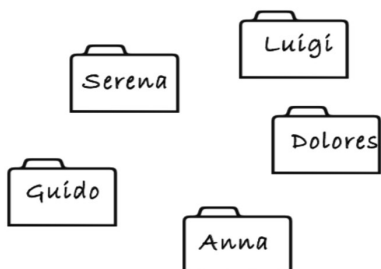
Sto lavorando alla presentazione orale



Sto lavorando al vocabolario



Sto lavorando al mio progetto di cultura



Sto lavorando al compito che ho scelto io



Esempio tratto da Tomlinson C.A., Imbeau M.B. (2012), *Condurre e gestire una classe eterogenea*, LAS, Roma, p. 150

Tavolo di lavoro 4 - Apprendimento cooperativo e differenziazione dei contenuti (Strategia Jigsaw)

La strategia Jigsaw prevede di lavorare in due gruppi (gruppo casa e gruppo esperti) nel corso della stessa attività e si presta quindi bene a un'alternanza di momenti di lavoro in gruppi eterogenei e in gruppi omogenei per livelli.

- **Fase 1 (gruppo casa)** - Attività in gruppi eterogenei
- **Fase 2 (gruppo esperti)** - Lavoro in gruppi omogenei
- **Fase 3 (gruppo casa)** - Attività in gruppi eterogenei

Nella fase di lavoro per gruppi omogenei, l'insegnante suddivide gli alunni sulla base dei loro livelli di competenza e assegna differenti materiali a ciascun gruppo, cercando di rispondere ai bisogni individuali degli alunni.

Le attività proposte ai differenti gruppi devono fare riferimento a un obiettivo comune e costituire, nel complesso, un'unica attività che viene risolta grazie all'apporto di ciascuno nel gruppo casa.

Esempio 1 - Attività sull'ortografia

L'insegnante prepara materiali di esercizio e approfondimento per quattro differenti gruppi, ognuno focalizzato su un aspetto diverso dal punto di vista grammaticale (Gruppo esperti). Oltre a un momento di lavoro collettivo, l'attività prevede che i singoli gruppi risolvano una sorta di "caccia al tesoro", realizzabile solo grazie all'unione delle informazioni ottenute dai differenti gruppi.

Struttura dell'attività

Gruppo casa	<ul style="list-style-type: none">• Lettura collettiva del racconto che presenta la caccia al tesoro• Sintesi degli avvenimenti e individuazione delle sequenze principali del racconto• Presa visione della mappa per la caccia al tesoro, piena di errori che devono essere corretti
Gruppo esperti	<ul style="list-style-type: none">• Ruolo 1 - Preparazione di una scheda di esercizi riguardante: separare le parole in modo corretto• Ruolo 2 - Preparazione di una scheda di esercizi riguardante: l'uso dell'accento e dell'apostrofo• Ruolo 3 - Preparazione di una scheda di esercizi riguardante: l'uso dell'h• Ruolo 4 - Preparazione di una scheda di esercizi riguardante: le parole con i raddoppiamenti consonantici
Gruppo casa	<ul style="list-style-type: none">• Svolgimento individuale degli esercizi preparati dagli altri componenti del gruppo• Correzione di gruppo della mappa per la caccia al tesoro

Attività adattata da Scataglini C. (2002), *Fiabe e racconti per imparare*, Erickson, Trento, p. 77)

Riferimenti bibliografici

Demo H. (2016), *Didattica aperta e inclusione*, Erickson, Trento.

Scataglini C. (2002), *Fiabe e racconti per imparare*, Erickson, Trento.

Tomlinson C.A. (2006), *Adempiere la promessa di una classe differenziata*, LAS, Roma.

Tomlinson C.A., Imbeau M.B. (2012), *Condurre e gestire una classe eterogenea*, LAS, Roma.

11. Interviews an Schulführungskräfte: Vision, Aktionen und Zusammenarbeit mit der Universität im Bereich Inklusion

*Vanessa Macchia, Gernot Herzer, Sara Franch**

1. Einleitung

Das Schulentwicklungsprojekt „Instrumente für Inklusion“ (In-In-Projekt) in Zusammenarbeit der Provinz Bozen mit der Freien Universität Bozen legt den Fokus auf evidenzbasierte, realitätsbezogene und signifikante Zugänge zu den Kompetenzen und Lehr-Lern-Praktiken in den Bildungseinrichtungen der Provinz Bozen-Südtirol. Im Rahmen des In-In-Projektes wurde zur Ergänzung der Schulentwicklungsarbeit im Hinblick auf Inklusion eine qualitative Interviewstudie durchgeführt, um auch diejenigen Wahrnehmungen, Vorgehensweisen und Bedürfnisse von Schulen der Provinz Bozen zu erfassen, die nicht am In-In-Projekt teilgenommen haben. Das Ziel der Studie war es daher, dass vorhandene praxisbezogene Wissen der Schulführungskräfte in den ladinischsprachigen, italienisch- und deutschsprachigen Schulen in Südtirol mittels leitfadengestützter Interviews genauer zu bestimmen und diese Perspektiven für das Projekt zur Inklusion inhaltlich zu erschließen, um auf dieser Basis die Entwicklung von schulspezifischen Beratungsangeboten sowie weiterführenden Schulentwicklungsmaßnahmen zu ermöglichen. Mit den Interviews sollte also das bestehende Praxiswissen sowie die konkreten Bedürfnisse der Schulen und der Schulleitungen im Kontext der Inklusion empirisch erfasst werden, um dieses Wissen für konkrete Maßnahmen zur Schul- und Unterrichtsentwicklung nutzen zu können. Die durchgeführten Forschungstätigkeiten zur Erhebung der empirischen Daten innerhalb des In-In-Projektes waren die Erstellung einer Stichprobenplanung, eines Interview-Leitfadens für

* Il contributo è frutto del lavoro congiunto dei autori. In particolare, Vanessa Macchia ha curato i paragrafi 1, 2 e 4, Sara Franch i paragrafi 2.1 e 2.2, Gernot Herzer il paragrafo 3.

die Interviews mit den Schulleitungen, die Vorbereitung und Organisation der Datenerhebung für Südtirol sowie die Durchführung, Transkription und Analyse der qualitativen leitfadengestützten Interviews mit den Schulführungskräften von insgesamt 66 deutsch- und italienisch- sowie ladinischsprachigen Schulen aller Südtiroler Schularten. Die Analyse und Kategorienbildung der leitfadengestützten Interviews erfolgte im Anschluss an die Erhebung mittels der Software MAXQDA auf Basis der qualitativen Inhaltsanalyse. Die Erhebung der qualitativen Daten erfolgte von Oktober 2019 bis Februar 2020. Die Transkriptionen wurden ebenfalls in diesem Zeitraum vorgenommen. Die Kategorienbildung erfolgte im Anschluss an die Transkriptionen im Zeitraum von Dezember 2019 bis März 2020. Die Analysen und die anschließende Kategorienbildung wurden erfolgreich abgeschlossen. Die Vielfalt und die Bandbreite des Datenmaterials ermöglicht im Anschluss an die empirische Studie eine weiterführende und vertiefende Auseinandersetzung mit den Interviewdaten aus der Schulleitungsebene im Hinblick auf aktuelle Lage und Stand der Inklusion in der Provinz Bozen sowie hinsichtlich der mit den Themenfeldern Inklusion und Heterogenität verbundenen und anwachsenden schulischen Herausforderungen. Die in den Interviews gefundenen Themen in Form von Kategorien und Codes finden sich auch in den Forschungsfeldern der Schulforschung und Schulpädagogik wieder, wie z.B. der Schulorganisation, dem Schulleitungshandeln, dem Schulmanagement sowie der Schulentwicklung im Allgemeinen. Zudem ist mit den teilnehmenden Schulen ein wissenschaftliches Feedback zu den in den Interviews besprochenen Themen der Inklusion vereinbart worden, in denen die jeweils spezifische Situation der Schulen berücksichtigt wird. Dies verweist auf die bildungswissenschaftlichen sowie schulentwicklungsrelevanten Möglichkeiten, die der im Rahmen des In-In-Projektes erhobene Datensatz bietet. Die Vielfalt der in den Analysen der Interviews gewonnenen Materialien zeigt ein breites Spektrum an Wahrnehmungen, Erfahrungen und Handlungsmöglichkeiten im Rahmen der schulischen Auseinandersetzungen mit den Herausforderungen der Inklusion und Heterogenität, ebenso wie die Analyse und Beschreibung von Problemereichen, Kritikpunkten und konkreten Belastungen im schulischen Alltag. Diese Erkenntnisse werden zur Weiterentwicklung und Fortschreibung des Schulleitungshandelns im Südtiroler Bildungssystem eingesetzt.

2. Forschungsmethoden und Stichprobe

Die Leitfadeninterviews wurden im Zeitraum von September 2019 bis Februar 2020 in der Provinz Bozen durchgeführt. Die Transkription der Interviews mit den Schulleiterinnen und Schulleitern erfolgte parallel

zur Erhebung der mündlichen Daten. Die Kategorienbildung erfolgte im Anschluss an die Erstellung der Transkriptionen in mehreren Arbeitstreffen und in Teamarbeit anhand des Datenmaterials. Die gewählte Analyse-methode war eine induktive qualitative Inhaltsanalyse mittels der Analyse-Software MAXQDA. Die Interviews mit den Schulleitern/ Direktoren wurden auf eine Zeitdauer von 20 bis 25 Minuten und höchstens eine Stunde angelegt. In der Praxis der Befragungen wurde mehrheitlich eine Zeitspanne von 25 bis 35 Minuten erreicht. Der Interview-Leitfaden für die Interviews mit den Schulleitern beinhaltete zusätzlich zu den Leitfragen auch Fragen nach schulischen Kontextinformationen sowie Informationen zu den Schulleitern selbst (Ausbildung, Einsatzbereiche, Erfahrungen usw.), die für die qualitative Inhaltsanalyse der Interviews ebenfalls relevant sind. Außerdem wurden den Befragten im Rahmen der Interviews auch Informationen zum In-In-Projekt gegeben. Die Interviews zielten auf die Erfassung der spezifischen Bedürfnisse von Schulen in Südtirol, die selbst nicht am In-In-Projekt teilgenommen haben, um auch diesen Teil der Schulen in der Provinz Bozen mit deren Bedürfnissen und Erfahrungen zum Thema Inklusion in das Projekt einzubeziehen und entsprechende Angebote für diese Schulen bereitstellen zu können sowie um eventuelle, zukünftige Vorschläge und Unterstützungsangebote besser an die Bedürfnisse anpassen sowie auch zielgerichteter zu konzipieren, anbieten und ausgestalten zu können.

2.1. Forschungsmethoden

Als Erhebungsmethode für diese Studie wurden qualitative leitfadengestützte Interviews eingesetzt, die eine angemessene Offenheit und Flexibilität hinsichtlich des komplexen Themenfeldes gewährleisten, einen direkten Kontakt mit den Schulführungskräften ermöglichen und den Zeitaufwand für die Befragten möglichst gering halten. Der Leitfaden war bereits von Beginn an zweisprachig in deutscher und italienischer Sprache konzipiert. Die zweisprachige Vorlage wurde von den Interviewern nach den Vorgaben im Leitfaden eingesetzt. Ebenso wie die Erhebung der Daten waren auch die Analyse und die Kategorienbildung für die Interview-Studie war im Hinblick auf die gemeinsame Verwendung der Südtiroler Landessprachen Deutsch und Italienisch angelegt und wurde dementsprechend auch in dieser Form durchgeführt. Der Interview-Leitfaden besteht aus den folgenden Themenfeldern (Aree dell'intervista) im Hinblick auf Inklusion sowie deren schulpraktischer Umsetzung und Verwirklichung:

- Vision (allgemeine Vorstellungen zur Verwirklichung der Inklusion)
 - Bedeutung der Inklusion

- Verwirklichung der Inklusion
- Bedürfnisse zur Verwirklichung der Inklusion
- Rolle der Universität in der Verwirklichung der Inklusion
- Azioni del presente / Gegenwärtige Aktivitäten zum Thema Inklusion
 - Aktivitäten und Initiativen der Schule, die als wichtig für Inklusion erachtet werden
 - Aktivitäten (Tätigkeiten), die als besonders zielführend erachtet werden
 - Eventuell vorhandene Forschungsaktivitäten zum Thema der Inklusion
- Azioni per il futuro / Zukünftige Aktivitäten zum Thema Inklusion
 - Aktionen oder Initiativen, deren Verwirklichung für die Inklusion an den Schulen wichtig wären
 - Benennen dieser Aktivitäten
 - Geplante und zukünftigen Aktivitäten
 - Bedingungen zur Durchführung von Aktionen, Initiativen oder Aktivitäten zum Thema Inklusion
 - Bedingungen zur Durchführung von zukünftigen Aktivitäten zum Thema Inklusion
- Università / Universität
 - Aufgaben für die Universität in Bezug auf Aktivitäten zum Thema Inklusion
 - Mögliche Formen der Zusammenarbeit mit der Universität im Hinblick auf das Thema der Inklusion
- Abschließende Frage zu den allgemeinen Erwartungen der Schulen im Hinblick auf Inklusion gegenüber der Universität
- Individuelle Daten zur befragten Schulleiterin / zum Schulleiter

Die Datenanalysen erfolgten mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring und vom genannten Autoren folgendermaßen definiert wird: „Die qualitative Inhaltsanalyse stellt einen Ansatz empirischer, methodisch kontrollierter Auswertung auch größerer Textcorpora dar, wobei das Material, in seinen Kommunikationszusammenhang eingebettet, nach inhaltsanalytischen Regeln ausgewertet wird, ohne dabei in vorschnelle Quantifizierungen zu verfallen“ (Mayring, 2000). Die inhaltsanalytische Vorgehensweise ist durch typischerweise durch folgende Grundgedanken gekennzeichnet:

- Einordnung in ein Kommunikationsmodell: Dabei wird festgelegt, was das eigentliche Ziel der Analyse ist, dies erfolgt unter Bezugnahme auf Variablen des Textproduzenten (dessen Erfahrungen, Einstellungen, Gefühle, im Fall dieser Studie durch die Erfassung von Kontextvariablen wie Erfahrung, Ausbildung und Studien der befragten Schulleiterinnen und Schulleiter), mit Bezug auf die Entstehungssituation des

Materials und des soziokulturellen Hintergrunds sowie der Wirkung der Texte.

- Regelgeleitetheit: Das erhobene Material wird, an einem inhaltsanalytischen Ablaufmodell orientiert, in kleinere Analyseeinheiten zerlegt und daran anschließend schrittweise bearbeitet.
- Kategorienbildung: Die Analyseaspekte werden in Kategorien zusammengefasst, die begründet werden müssen und während des Fortschreitens der Auswertung ständig angepasst und überarbeitet werden (in Form einer Rückkopplungsschleife).
- Gütekriterien: Das Verfahren der Datenanalyse soll grundlegend nachvollziehbar und dokumentiert sein, die Ergebnisse sollen dadurch im Sinne des Triangulationsansatzes mit anderen Studien vergleichbar werden und auch Reliabilitätsprüfungen standhalten. Im Rahmen methodisch qualitativer Ansätze ist es zudem sehr wichtig, die Auswertungsaspekte nahe am Material zu halten, bzw. aus dem Material heraus zu entwickeln, um damit das Finden von neuen inhaltlichen Aspekten und Hypothesen zu ermöglichen (vgl. Mayring, 2000).

In der Studie wurde im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse ein solches Vorgehen zur induktiven Kategorienentwicklung angewandt. Diese Forschungsmethode erarbeitet die Kategorien direkt aus dem erhobenen und transkribierten Material (induktiv). Der Prozess der Kategorienbildung ist verbunden mit einer schrittweisen Überarbeitung und Weiterentwicklung der aus dem Material gewonnenen Kategorien. Die erste Kategorieneildung erfolgte mit etwa 30 Prozent des Interview-Materials, daran anschließend wurden in mehreren Arbeitstreffen das Material erweitert und die Kategorien mit dem erweiterten Datenmaterial kontinuierlich weiterentwickelt. An die qualitative Analyse können sich nun noch weitere Analysen, z.B. auch eine quantitative Analyse der gefundenen Kategorien anschließen. Die qualitativen Daten-Analysen erfolgten mit der MAXQDA-Software und den transkribierten Interviews. Die Transkription der mündlichen Interviews zu den schriftlichen Interviewtexten erfolgte als eine einfache Glättung der Sprache in den Interviews zur besseren Verständlichkeit des Textmaterials, wobei die Interviews in Hochsprache geführt wurden und daher kaum der Einfluss von Dialekt in den Interviewaufzeichnungen vorhanden war. Die Interviews selbst verliefen in einer kooperativen, freundlichen und offenen Atmosphäre.

2.2. Erhebung und Stichprobe

Der Stichprobenplan (siehe Tabelle 1) sah 38 Interviews mit deutschsprachigen sowie 21 Interviews mit Italienischsprachigen und 7 ladinisch-

sprachigen Schulleiterinnen und Schulleitern aus Südtiroler Schulen vor. Ein Interview wurde mit Zustimmung der Schulleiterin mit einer verantwortlichen Lehrerin für Inklusion durchgeführt. Dieses Interview wurde ebenfalls in die Analysen einbezogen, da auch in einigen weiteren Interviews die Verantwortlichen für Inklusion an den Schulen am Interview beteiligt waren. Es wurden daher insgesamt 39 deutschsprachige Schulen mit der deutschsprachigen Stichprobe erfasst. Die Auswahl der Schulen erfolgte auf Basis der Schullisten der Provinz Bozen. Die für die Provinz Bozen typische Verteilung von Stadt- und Landschulen sowie die Beachtung der vorhandenen Schularten in der Gewichtung der Stichprobe wurde bei der Planung der Stichprobe ebenfalls berücksichtigt. Die Teilnahme der Schulen war freiwillig und es wurden zur Befragung speziell diejenigen Schulen ausgewählt, die nicht bereits am bestehenden In-In-Projekt der Provinz Bozen teilnahmen. Die Teilnahmebereitschaft der Schulleiterinnen und Schulleiter war sehr hoch, was das Interesse am Thema der Inklusion, dessen Bedeutsamkeit auf Schulleitungsebene sowie aus schulpädagogischer Sicht verdeutlicht. Die Übersicht zur Stichprobenplanung wurde dem Bericht zur Ansicht hinzugefügt (siehe Tab. 1).

Tab. 1 - Stichprobenplan

	DE	IT	LAD
Kindergartensprengel	3	2	2
Grundschulsprengel	4	0	0
Schulsprengel - Istituto comprensivo	12	7	4
Mittelschuldirektion	3	0	0
Istituto pluricomprendivo	0	3	0
Secondaria di II grado	9	6	1
Formazione professionale	7	3	0
Totale	38	21	7
	66		

3. Kategoriensystem und Kategorienbildung

Das Kategoriensystem wurde in mehreren Arbeitsschritten von Januar bis März 2020 induktiv aus dem transkribierten Material der Schulleiter-Interviews entwickelt. Die Codes wurden dabei in Gruppenarbeit in mehreren Arbeitstreffen sowohl für die italienischsprachigen als auch

für die deutschsprachigen Interviews gemeinsam herausgearbeitet und in anschließenden Teamsitzungen überprüft, überarbeitet und validiert. Mit der Kategorienbildung wurden bisher insgesamt fünf Oberkategorien mit den zugehörigen Unterkategorien erarbeitet und in mehreren Arbeitsschritten vertieft ausgearbeitet. Im Anschluss an die Kategorienbildung ist ergänzend dazu nun die Interpretation und Bewertung der gefundenen Kategorien sowie die Kategoriendefinition möglich. Damit wird die wissenschaftliche Auswertung des Materials sowie die Gewinnung von praxisnahen Handlungsempfehlungen und Schlussfolgerungen erleichtert.

Eine Kategorie wird je nach methodischem Ansatz auch als Typus oder Code bezeichnet und fasst diejenigen Eigenschaften, Ausprägungen und Merkmale eines Textes zusammen, die häufig gemeinsam auftreten und in ihrer Gemeinsamkeit die „Kategorie“, den „Code“ oder den „Typ“ ausmachen und definieren. Ein Beispiel aus dem Kategoriensystem dieser Studie im Rahmen des IN IN-Projekts ist die Oberkategorie „Vision“ zu allgemeinen Vorstellungen und Zielsetzungen im Kontext der Inklusion in den Schulen. Diese Kategorie ist bereits als Themenbereich im Leitfaden vorhanden und findet sich daher auch in den Analysen wieder. Die Kategorie wurde also von außen an Interviews und Material herangetragen und ist daher eine auf deduktiven Weg gewonnene Kategorie. Ober- und Unterkategorien werden in den Analysen gefunden, vertieft und erweitert. Sie können auch direkt aus dem Material heraus gewonnen werden, als induktive Kategorien. Im Falle dieser Studie, z.B. die Unterkategorien zur Schulvision: „Wohlbefinden“, „Schule als Ganzes“ oder „Bildungserfolg“. Die Kategorien- oder Typenbildung ist als Verfahren zur Systematisierung von qualitativen Daten aber auch im Alltag weitverbreitet, z.B. bei der Typisierung von Persönlichkeiten mittels Sternzeichen oder den Ernährungstypen sowie im Hinblick auf die wissenschaftlich ausgearbeiteten Persönlichkeitskonzepte der Introversion und der Extraversion. Eine Kategorie oder ein Typus bestehen aus mehreren Fällen (Aussagen und Textabschnitte), die sich aufgrund von Ähnlichkeit im Hinblick auf verschiedene Merkmale oder Eigenschaften zusammenfassen lassen. Menschen mit dem Tierkreiszeichen Krebs gelten z.B. typischerweise als eher zurückgezogen und schüchtern. Für diese inhaltliche Zusammenfassung von Typen, Kategorien oder Codes gelten die Merkmale der internen und externen Homogenität, das heißt, im Falle der internen Homogenität: Die Fälle, die zu einem Typus zusammengefasst werden, sollen untereinander möglichst ähnlich sein. Eine Person mit dem Sternzeichen Krebs sollte einer anderen Person mit dem Sternzeichen Krebs möglichst ähnlich sein. Im Falle der externen Homogenität als Kriterium heißt das, die Fälle, die verschiedenen Codes oder Kategorien zugeordnet wurden, sollen sich stärker voneinander

unterscheiden als die Fälle innerhalb einer Kategorie oder eines Typs. Die Unterschiede zwischen einer Person mit dem Sternzeichen Krebs und einer Person mit dem Sternzeichen Löwen sollten größer sein als die Unterschiede zwischen verschiedenen Krebsen und verschiedenen Löwen. (vgl. Hussy *et al.*, 2010, S. 260f.) Die Systematisierung von qualitativen Daten kann man in drei Schritte gliedern:

1. Identifikation von Merkmalen bzw. Vergleichsdimensionen: Die Identifikation von Merkmalen bzw. Vergleichsdimensionen als der Grundlage einer Kategorien- oder Typenbildung. Dies geschieht als induktives Vorgehen mittels Durchsicht des Materials. Hier ist das Ziel das Identifizieren von Merkmalen, und Ausprägungen, die gut zwischen Fällen differenzieren.
2. Gruppierung der Fälle und Analyse empirischer Regelmäßigkeiten: Mit den identifizierten Merkmalen aus Schritt 1 werden Fälle zusammengefasst. Es werden einzelne Kategorien beschrieben sowie Kategorien untereinander verglichen. So zeigen sich nicht nur zuvor identifizierte ähnliche Merkmale, sondern auch Bezüge zu weiteren Aspekten im untersuchten Textmaterial.
3. Analyse inhaltlicher Zusammenhänge und Kategorienbildung: Im dritten Schritt werden die Zusammenhänge zwischen den Merkmalen aus Schritt 2, sowohl innerhalb als auch zwischen den Codes und Typen analysiert. Das Ziel ist es nun, die empirisch ermittelten Zusammenhänge auch theoretisch zu rekonstruieren. Eventuell werden zusätzliche Merkmale identifiziert, die gegebenenfalls ebenfalls heranzuziehen sind. Bsp.: Merkmale der Inklusion – die Oberkategorie „Inklusionsverwirklichung“ mit den Unterkategorien Personalentwicklung, Fort- und Weiterbildung, Inklusiver Schulkultur als die Unterkategorien der Oberkategorie „Inklusionsverwirklichung“, die ja bereits durch den Interview-Leitfaden vorgegeben war und daher auch im Material zu finden ist. (vgl. Hussy *et al.*, 2010, S. 261f.)

Je nach methodischem Ansatz und dem Fortschritt der Datenanalysen werden die Schritte 1 bis 3 auch mehrfach durchlaufen. Das Material wird dabei jeweils neu und nach anderen Gesichtspunkten zusammengefasst. Andere wissenschaftliche Beschreibungen bezeichnen das Vorgehen auch als datenreduzierendes Codieren. Das Material wird zusammengefasst und es erfolgt eine Reduktion der Aussagen auf deren zentrale Bedeutungsaspekte, die Aspekte, welche für die Fragestellung relevant sind. Sind die Codes, Kategorien oder Typen im Material gefunden, erfolgt das datenerweiternde Codieren, als das Heranführen von Ergänzungen, neuen Gesichtspunkten, den Fragestellungen an das Material. Diese Erweiterungen dienen dem Verstehen, Interpretieren, Bewerten und Einordnen

der reduzierten Aussagen, z.B. kann man der zur Oberkategorie „Inklusionsverwirklichung“ gehörenden Unterkategorie „Inklusive Schulkultur“ die Einstellungen und Überzeugungen zum Thema Inklusion zuordnen. Die Einstellungsforschung liefert als eigenständiges Forschungsgebiet der Sozialpsychologie eine Vielzahl von Erklärungsansätzen, Theorien und Modellen zur Interpretation der vorliegenden Einstellungen und Überzeugungen und außerdem auch Forschungsinstrumente zu deren Erhebung, wenn die gefundene Unterkategorie der Einstellungen zur Inklusion in einer quantitativen Studie systematischer und vertiefender untersucht werden soll. Das hier vorgestellte Verfahren der Kategorien- und Typenbildung entspricht im Wesentlichen auch der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring mit der im Falle dieser Studie gearbeitet wurde. Diese Forschungsmethode sieht 4 Schritte der Datenanalyse vor.

1. Reduktion des Materials in einer zusammenfassenden Inhaltsanalyse.
2. Induktive Kategorienbildung und deduktive Kategorienbildung.
3. Explizierende Inhaltsanalyse.
4. Strukturierende Inhaltsanalyse (vgl. Hussy *et al.*, 2010, S. 245ff.).

Die qualitative Kategorienbildung nach Philipp Mayring sieht im ersten Schritt eine zusammenfassende Inhaltsanalyse vor, in der das Textmaterial gegenüber dem Gesamttext reduziert wird und für die Fragestellung bedeutsame Inhaltsbereiche identifiziert und zusammengefasst werden. Die daran anschließende induktive Kategorienbildung erfolgt durch schrittweises Entwickeln von inhaltsbezeichnenden und inhaltsreduzierenden Kategorien auf der Grundlage der zusammenfassenden Inhaltsanalyse (Reduktion des Textmaterials der zusammenfassenden Inhaltsanalyse). In einer deduktiven Kategorienbildung können parallel zur induktiven Kategorienbildung diejenigen Kategorien, die aus Modellen oder vorangegangenen Studien abgeleitet wurden, wieder an das Material herangetragen werden. In Fall dieser Studie sind das die in den Leitfäden bereits benannten Inhaltsbereiche. Im Anschluss daran erfolgt mit der explizierenden Inhaltsanalyse ein dritter Schritt, in dem zu den einzelnen und eventuell noch unklaren Textbestandteilen zusätzliches Material zum besseren Verständnis und Erklärung herangezogen wird. Dieses zusätzliche Material soll die Interpretation der untersuchten Daten verbessern und vertiefen. Das Sammeln von Explikationsmaterial wird als engere oder weitere Kontextanalyse bezeichnet, die Zusatzmaterial über den Text gewinnt. Sie ist damit das Gegenteil der in den beiden vorangegangenen Schritte der Reduktion des Materials. Unter Einbeziehung dieses Kontextwissens können die herausgearbeiteten Kategorien und Codes dann definiert und interpretiert werden. Auf Schritt 3 folgt mit dem Schritt 4 die strukturierende Inhaltsanalyse. Sie dient dazu, dass

Material zu strukturieren, zu ordnen und die gesuchten Aspekte aus dem Material herausfiltern. Dies erfolgt auf der Basis der Formulierung von (Kategorie-)Definitionen, typischen Textpassagen (Ankerbeispielen) und Codier-Regeln, welche die Strukturierungsarbeit verdeutlichen und präzisieren. (vgl. Mayring, S. 471-474., In: Flick et al. 2003) Mit der vorgestellten Forschungsmethodik für die qualitativen Datenanalysen wurden in mehreren Arbeitsschritten die in Tab. 2 vorgestellten Ober- und Unterkategorien (Codes) im Textmaterial der Interviews identifiziert:

Tab. 2 - Kategoriensystem zu den Interviews der Schulführungskräfte im In-In-Projekt

-
1. 1. VISION
 - 1.1 Obiettivi / Ziele
 - 1.1.1 Benessere / Wohlbefinden
 - 1.1.2 Successo formativo / Bildungserfolg
 - 1.1.2.1 Titolo di studio / Bildungsabschluss
 - 1.1.3 Scuola nel suo complesso / Schule als Ganzes
 - 1.2 Definizione differenza / Definition von Differenz
 - 1.2.1 Differenze neutre / neutrale Unterschiede
 - 1.2.2 Difficoltà non categorizzate / Schwierigkeiten nicht kategorisiert
 - 1.2.3 Difficoltà categorizzate / Schwierigkeiten kategorisiert
 - 1.2.4 Misto / Gemischt
 2. 2. REALIZZARE L'INCLUSIONE / INKLUSIONSVERWIRKLICHUNG
 - 2.1 Risorse umane / Personalentwicklung
 - 2.1.1 Ruolo dirigente / Führungsrolle
 - 2.1.2 Insegnante sostegno / Integrationslehrperson
 - 2.1.3 Lavoro in team / Teamarbeit
 - 2.1.4 Altre professionalità / weitere Professionen
 - 2.1.5 Organico / Anzahl der Lehrer
 - 2.1.6 Organizzazione e struttura / Organisation und Struktur
 - 2.2 Aggiornamento insegnanti / Fort- und Weiterbildung
 - 2.3 Cultura inclusiva / Inklusiv Schulkultur
 - 2.4 Azioni quotidiane / Tägliche Aktionen
 - 2.5 Organizzazione e struttura / Organisation und Struktur
 - 2.6 Risorse economiche / Wirtschaftliche Ressourcen
 - 2.7 Valutazione studenti / Schülerbewertung
 - 2.8 Sviluppo della didattica / Unterrichtsentwicklung
 - 2.9 Gruppi specifici / bestimmte Schülergruppen
 - 2.10 Sensibilizzazione / Sensibilisierung
 - 2.11 Edificio e ambienti / Gebäude und Lernumgebungen
 - 2.12 Tempi / Zeitplanung
 - 2.13 Scuola in rete / Schulvernetzung
 - 2.13.1 Transizione fra ordini di scuola / Übergänge Schulstufen
 - 2.13.2 Alternanza scuola lavoro / Vernetzung Schul-Arbeitswelt

- 2.13.3 Altre agenzie formative / andere Organisation
 - 2.13.4 Famiglie / Familien
 - 2.14 Sfide dell'inclusione / Herausforderungen der Inklusion
 - 2.14.1 Problemi diagnosi / Probleme mit der Diagnostik
 - 2.15 Limiti dell'inclusione / Grenzen der Inklusion
 - 3. BISOGNI e AZIONI / BEDÜRFNISSE und MAßNAHMEN
 - 3.1 Azioni presente / Aktuelle Aktionen
 - 3.2 Bisogni e azioni future / Bedürfnisse und Zukünftige Aktion
 - 4. RICERCA / FORSCHUNG
 - 4.1 Ricerca in partenariato / Forschung in Partnerschaften
 - 4.1.1 Sì / Ja
 - 4.1.2 No / Nein
 - 4.2 Ricerca in autonomia / Eigenständige Forschung
 - 4.2.1 Sì / Ja
 - 4.2.2 No / Nein
 - 4.3 Esperienze di ricerca / Forschungserfahrungen
 - 5. RUOLO DELL'UNIVERSITÀ / DIE ROLLE DER UNIVERSITÄT
 - 5.1 Ricerca / Forschung
 - 5.1.1 Idee e temi / Ideen und Themen
 - 5.1.2 Modalità e metodologie / Forschungsmethoden
 - 5.2 Aggiornamento / Ausbildung und Fortbildung
 - 5.2.1 Studenti, corsi abilitanti / Studenten, Lehrbefähigung
 - 5.2.2 Docenti scuola / Lehrpersonen
 - 5.3 Supporto e consulenza / Unterstützung und Beratung
 - 5.3.1 Tirocinanti / Praktikantinnen und Praktikanten
 - 5.3.2 Accompagnamento della scuola / Schulbegleitung
 - 5.3.3 Costruzione di reti / Bildung von Netzwerken
 - 5.4 Attese e aspettative / Erwartungen
 - 5.5 Critiche / Kritikpunkte
 - 5.6 Altro / Sonstiges
 - 5.7 Eventi e convegni / Veranstaltungen und Konferenzen
-

Im Anschluss an die Kategorienbildung kann nun die endgültige Kategoriendefinition, die Zuordnung von Ankerbeispielen (beispielhaften Textauszügen aus dem Interviewmaterial) sowie die Darstellung der zu den Kategorien gehörigen Kodier-Regeln durchgeführt werden. Die damit erzeugte Datenbasis dient zur Erstellung von Handlungsempfehlungen für die Bewältigung der Herausforderungen der Inklusionsaufgaben, zur Schul- und Unterrichtsentwicklung, zur Weiterentwicklung von Fortbildungen sowie der Gestaltung der universitären Lehrerbildung im Themenfeld der Inklusion und Heterogenität, als einem relativ jungen Querschnittsthema der Schulpädagogik.

4. Ausblick

Das In-In-Projekt und die darin erhobenen Daten ergeben einen Querschnitt der Schulleiterperspektiven zu den Themenfeldern der Inklusion und Heterogenität im Schulalltag der Provinz Bozen. In den Interviews mit den Schulleiterinnen und Schulleitern sowie den zum Teil ebenfalls in die Interviews einbezogenen verantwortlichen Lehrerinnen und Lehrern für Inklusion zeigten sich praxisnahe schulische Vorgehensweisen und Lösungsansätze für die Herausforderungen der Inklusion sowie Hinweise und Aussagen zu den Bedürfnissen und Problemen die sich aus den alltäglichen Erfordernissen im Umgang mit dem schulpädagogischen Querschnittsthemen Inklusion und Heterogenität in Südtirols Schulen ergeben. Aus den erhobenen Daten können daher sowohl praxisnahes Handlungswissen für die gelingende inklusive Schule als auch Schlussfolgerungen für den schulischen Umgang mit den Herausforderungen der Inklusion gewonnen werden. Im Fokus der Schulleitungsebene und der Lehrpersonen stehen zudem oftmals die Notwendigkeiten und Bedürfnisse zur praktischen Bewältigung der bisher noch offenen und ungelösten Schwierigkeiten im Schulalltag. Der Erkenntnisgewinn aus dieser Studie bezieht seine Bedeutsamkeit daher aus den empirischen Belegen der Interviews, auf denen die Schlussfolgerungen und Handlungsempfehlungen aus den gewonnenen Daten basieren. Die Bedeutung der Daten für die Schulentwicklung und die Lehrerbildung in Südtirol ist aufgrund der Bedeutsamkeit und Dringlichkeit des Themas offensichtlich. Die konkret auszuformulierenden Erkenntnisse aus der Studie stehen vor allem im Kontext der schulpädagogischen Themenfelder wie z.B. der Schulentwicklung durch eine gewünschte stärkere und systematischere Vernetzung und Kooperation zwischen den Schulen und Schulbezirken mit der Universität als Ort der Lehrerbildung sowie als Zugang zum aktuellen Forschungsstand, mit der Landesverwaltung in Form der Bildungsdirektionen in Südtirol. Die Daten können zudem zur Unterrichtsentwicklung und Schulorganisation herangezogen werden. Hier zeigt sich wie einige der in den Daten gefundenen Kategorienbereiche in entsprechende bildungswissenschaftliche Forschungsfelder eingeordnet werden können. Die Bedeutung des Datenmaterials liegt auch in der Verbindung der Perspektiven der drei Schulämter der Provinz Bozen auf Inklusion, weil damit zugleich drei mitunter verschiedene kulturelle Blickwinkel erfasst worden sind, die ansonsten nur in größeren und internationalen Studien, die zugleich einen höheren Ressourcenaufwand bedeuten, untersucht werden können. Hier zeigt sich, neben der Qualität und Quantität der Stichprobe, die Möglichkeit, das

Thema der Inklusion auf wissenschaftlich-systematischer Weise anhand des Datensatzes zu bearbeiten und neben dem grundsätzlichen Bedarf an praxisnahem schulpädagogischem Handlungswissen auch einen Beitrag zur Weiterentwicklung des wissenschaftlichen Theoriefeldes der schulischen Inklusion zu leisten und dies in einer multikulturellen Perspektive. Gerade die Theoriebildung ist bisher im Bereich der Inklusionsforschung der praxisorientierten Forschung und dem großen Bedürfnis der Schulpraxis nach konkretem Handlungswissen nachgestellt und bedarf daher nach dem Schub durch das UN-Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen aus dem Jahr 2008 und dem daran anschließenden Bedeutungszuwachs in den nationalen Bildungssystemen neben der bisher stark normativen und der anschließenden sehr schulpraktischen Fundierung auch eine theoretische Systematisierung des vorhandenen Wissens in dem Forschungsfeld. Dies erfolgt mittels empirischer Evidenz, die mit dieser Studie innerhalb des IN IN-Projektes vorliegt, ohne den Bedarf an praxisnaher Schulentwicklung zu vernachlässigen. Der Ausbau und die Fortschreibung der qualitativen Datenanalyse und Kategorienbildung ist ein solcher Schritt von der praxisnahen Schulforschung zur theoretischen Strukturierung des Themenfeldes. Diese Weiterentwicklung des Kategoriensystems ist im Rahmen einer Fortführung der Datenanalysen noch zu erbringen. Die fünf bisher gewonnenen Kategorienbereiche mit eventuellen Ergänzungen bei den Unterkategorien können im Fortgang der Studien weitergeführt und ergänzt werden. Die bereits beschriebene Untersuchung und Datenanalyse auf die pädagogischen Handlungs- und Forschungsfelder basiert ebenfalls auf dem erstellten Kategoriensystem. Die Interpretation und Bewertung der Codes basiert auf dem Stand der Theoriebildung in den Forschungsfeldern:

- Schulmanagement und Schulleitungshandeln.
- Theorie und Praxis der Inklusion und Interkulturalität.
- Schulentwicklung (Gewinnung von praxisbezogenen Handlungsstrategien im Umgang mit Inklusion und Heterogenität, organisatorische Strategien, Bedürfnisse auf verschiedenen schulischen Organisationsebenen, hinsichtlich des Personals, der Ressourcen, der Einstellungen usw.), Kontakte und Austausch, Best Practice-Beispiele, Problemfelder und Herausforderungen).
- Schulpädagogik (Unterrichtsgestaltung, Unterrichtsentwicklung, Theorie-Praxis-Verknüpfung, didaktisch-methodische Bewältigungsstrategien und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrpersonen).
- Lehrerbildung und Lehrerfortbildung (organisatorisch, inhaltlich, personell).

- Feedback für die teilnehmenden Schulen mit Handlungsempfehlungen auf Basis der Datenanalysen unter Beachtung der zuvor genannten bildungswissenschaftlichen Forschungsfelder.

Die mit der Studie gewonnenen Daten können nun, neben der Weiterentwicklung schulischer Praxis, der Erweiterung des allgemeinen Forschungsstandes in den oben genannten schulpädagogischen Forschungsfeldern dienen.

Literaturangaben

- Flick U., Kardoff E.v., Steinke I. (Hrsg.) (2003), *Qualitative Forschung*, Ein Handbuch, Rowohlt, Hamburg.
- Hussy W., Schreier M., Echterhoff G. (2010), *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften*, Springer, Berlin, Heidelberg.
- Mayring P. (2000), "Qualitative Inhaltsanalyse", in *Forum Qualitative Sozialforschung*, vol. 1, n. 2, Juni.
- Mayring P. (2003), "Qualitative Inhaltsanalyse", in Flick U. et al., *Qualitative Forschung*, Ein Handbuch, Rowohlt, Hamburg, S. 468-475.



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più:

http://www.francoangeli.it/come_publicare/publicare_19.asp

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

Questo 
LIBRO

 ti è piaciuto?

Comunicaci il tuo giudizio su:
www.francoangeli.it/latuaopinione.asp



**VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI
SULLE NOSTRE NOVITÀ
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?**



SEGUICI IN RETE



SOTTOSCRIVI
I NOSTRI FEED RSS



ISCRIVITI
ALLE NOSTRE NEWSLETTER

FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Vi aspettiamo su:

www.francoangeli.it

per scaricare (gratuitamente) i cataloghi delle nostre pubblicazioni

DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI: PER FACILITARE
LE VOSTRE RICERCHE.



Management, finanza,
marketing, operations, HR

Psicologia e psicoterapia:
teorie e tecniche

Didattica, scienze
della formazione

Economia,
economia aziendale

Sociologia

Antropologia

Comunicazione e media

Medicina, sanità



Architettura, design,
territorio

Informatica, ingegneria

Scienze

Filosofia, letteratura,
linguistica, storia

Politica, diritto

Psicologia, benessere,
autoaiuto

Efficacia personale

Politiche
e servizi sociali



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2020 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835104216

Il volume affronta il tema dell'autoanalisi e delle corrispondenti azioni di miglioramento su vari aspetti della qualità dei processi inclusivi nella scuola. I livelli di funzionamento della scuola che sono stati coinvolti sono quattro: quello individuale – delle competenze personali e professionali dei docenti –, il livello della classe – delle metodologie didattiche inclusive –, il livello dell'istituzione scolastica – delle politiche e pratiche di autoanalisi e automiglioramento dell'inclusività – e infine il livello comunitario, e cioè delle relazioni tra scuola e agenzie educative e culturali del territorio.

Per ogni livello viene presentata una metodologia utile per l'analisi e il miglioramento: l'approccio del Critical Incident, il Lesson Study, l'Index per l'inclusione e il Kommunal Index für Inklusion.

Questi approcci sono stati applicati in alcune scuole altoatesine in un progetto triennale finanziato dalla Provincia Autonoma di Bolzano; nella seconda parte del volume vengono presentati i principali risultati ottenuti.

Dario Ianes è professore ordinario di Pedagogia e Didattica speciale.

Silvia Dell'Anna è ricercatrice di Pedagogia e Didattica speciale.

Heidrun Demo è professore associato di Pedagogia e Didattica speciale.

Vanessa Macchia è professore aggregato di Pedagogia e Didattica speciale.

Tutti operano presso la Libera Università di Bolzano